UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Débora Sirno Santos Ferreira

PÓS-NEGRITAR TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS NAS ENCRUZILHADAS DOS SABERES: UM ESTUDO ANTROPOLÓGICO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA PESSOAS NEGRAS NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DA UFG

GOIÂNIA
2023

UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[ ] Dissertação [x] Tese [ ] Outro*:_____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

DÉBORA SIRNO SANTOS FERREIRA

3. Título do trabalho

PÓS-NEGRITAR TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS NAS ENCRUZILHADAS DOS SABERES: UM ESTUDO ANTROPOLÓGICO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA PESSOAS NEGRAS NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DA UFG.

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [ ] NÃO[1]

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:
a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.
Casos de embargo:
- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **Debora Sirno Santos Ferreira**, **Discente**, em 04/05/2023, às 15:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Luciana de Oliveira Dias**, **Professora do Magistério Superior**, em 04/05/2023, às 15:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3719148** e o código CRC **45012B32**.

DÉBORA SIRNO SANTOS FERREIRA

PÓS-NEGRITAR TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS NAS ENCRUZILHADAS DOS SABERES: UM ESTUDO ANTROPOLÓGICO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA PESSOAS NEGRAS NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DA UFG

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, da Faculdade de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Goiás, como pré-requisito para a obtenção do título de Doutora em Antropologia Social.

Área de concentração:
Antropologia Social

Linha de pesquisa:
Etnopolíticas, resistências e transformações epistemológicas.

Orientadora:
Profa. Dra. Luciana de Oliveira Dias

GOIÂNIA
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

FERREIRA, DEBORA SIRNO SANTOS
PÓS-NEGRITAR TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS NAS ENCRUZILHADAS DOS SABERES: UM ESTUDO ANTROPOLÓGICO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA PESSOAS NEGRAS NA PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DA UFG [manuscrito] / DEBORA SIRNO SANTOS FERREIRA. - 2023.
CCCLXXVI, 376 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. LUCIANA DE OLIVEIRA DIAS.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Goiânia, 2023.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui fotografias.

1. Racismo. 2. Identidade. 3. Pertencimento. 4. Ações afirmativas. 5. Pós-graduação. Cotas. Vivências.. I. DIAS, LUCIANA DE OLIVEIRA, orient. II. Título.

CDU 572

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata nº 001/23-D da sessão de Defesa de Tese de DÉBORA SIRNO SANTOS FERREIRA, que lhe confere o título de Doutora em Antropologia Social, na área de concentração Antropologia Social.

Aos vinte dias do mês de abril de 2023, às 14:00 horas, na sala de conferências do CDIM/UFG, realizou-se a sessão de julgamento da Tese de Doutorado de DÉBORA SIRNO SANTOS FERREIRA, intitulada *PÓS-NEGRITAR TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS NAS ENCRUZILHADAS DOS SABERES: UM ESTUDO ANTROPOLÓGICO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA PESSOAS NEGRAS NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU*. A Banca Examinadora foi composta pelos/as seguintes Professores/as Doutores/as: Luciana de Oliveira Dias (PPGAS/UFG - presidente); Suzane de Alencar Vieira (PPGAS/UFG - membro interno); Luciene de Oliveira Dias (PPGAS/UFG -membro interno); Vera Regina Rodrigues da Silva (Unilab - membro externo, com participação remota) e Marlini Dorneles de Lima (PPGAC/UFG - membro externo). A candidata apresentou seu trabalho, foi arguida pela Banca e respondeu às arguições. Ao final da arguição, a Banca Examinadora passou a julgamento em sessão reservada, pelo qual foi atribuído à doutoranda o seguinte resultado: **aprovada** pelos seus membros. Reabertos os trabalhos, a presidente proclamou os resultados e encerrou a sessão pública, da qual foi lavrada a presente ata, que vai assinada por ela e as demais integrantes da Banca Examinadora.

A Banca Examinadora sugeriu ainda que o título seja alterado para: *PÓS-NEGRITAR TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS NAS ENCRUZILHADAS DOS SABERES: UM ESTUDO ANTROPOLÓGICO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA PESSOAS NEGRAS NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU* DA UFG.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Documento assinado eletronicamente por **Luciana de Oliveira Dias**, **Professora do Magistério Superior**, em 20/04/2023, às 17:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Suzane De Alencar Vieira**, **Professora do Magistério Superior**, em 20/04/2023, às 17:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Luciene De Oliveira Dias**, **Professora do Magistério Superior**, em 20/04/2023, às 17:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Marlini Dorneles De Lima**, **Professora do Magistério Superior**, em 20/04/2023, às 18:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Janine Helfst Leicht Collaco**, **Vice-Coordenadora de Pós-Graduação**, em 24/04/2023, às 14:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Vera Regina Rodrigues da Silva**, **Usuário Externo**, em 25/04/2023, às 11:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3518964** e o código CRC **30E44CF2**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora com quem construímos uma antropologia compartilhada, por ter estado comigo durante esses quatro anos de curso, nunca soltando a minha mão, mesmo quando me mostrei merecedora desse ato. Ao contrário, sempre me (re)direcionou, me voltou para o caminho que deveria trilhar e, também por isso, quero tê-la por perto, mesmo após o fim do doutorado, pois entendo que ao seu lado continuarei aprendendo.

Agradeço, em especial, ao meu companheiro, Abner Antônio, que em muitos momentos, vários, vários mesmo, precisou me deixar no meu mundo, solitária, fazendo a interpretação do campo e dos interlocutores, dando me todo o suporte para que nesse lugar eu me mantivesse de forma tranquila e focada. Ele, que esteve comigo durante a internação por Covid 19, que cuidou e me acompanhou durante todo o caminho, me segurou nas milhares de vezes que cai em prantos, por me sentir atarefada, cansada e incapaz de entregar um resultado digno de meus interlocutores; que, durante todo o doutorado, debateu comigo questões muito tensas sobre racismo, políticas públicas, governo, inclusão, piadas racistas, "lápis cor da pele" e pertencimento identitário; que me deu a alegria de participar da sua aprovação no concurso público como cotista PPI e que, também, me deixou muito orgulhosa pela aprovação na seleção de mestrado para trabalhar o tema: *Discurso de ódio*. Creio que juntos será mais fácil combatermos o racismo e a exclusão nos ambientes que ocupamos.

Agradeço, em especial, ao meu pequeno, Álvaro Sirno, que esteve comigo durante minhas imersões, via *home office*, falando com meus interlocutores e pedindo leite com Toddy, o tempo todo.

Agradeço à minha filha, Izadora Sirno, que sempre foi minha inspiração e minha razão de luta, que, além dos dois anos de mestrado, precisou abdicar de mais quatro anos de convívio diário, para que eu me dedicasse ao doutorado. Desculpe, filha, pelas várias conversas que não prestei atenção, por estar escrevendo... me perdoe, juro que queria ter estado nos dois lugares, ao mesmo tempo, assim como ontem, quando você veio me contar que foi premiada no trabalho pelo bom desempenho que teve e eu só consegui ouvir parte da história, mas de nada adiantou o disfarce que fiz para mostrar que estava prestando atenção enquanto você falava. Tudo foi por água abaixo quando você me perguntou o que havia me dito, confirmando que eu não estava ouvindo. A você eu agradeço e me desculpo.

Agradeço à minha filha do coração, que a vida me deu de presente, senhora Larita Gatita, minha Lara Freitas, que aos finais de semana e férias, sempre me abordava querendo conversar, passear, assistir filme, se divertir, ir ao cinema e eu estava sempre no computador, e ela sempre me abordava, "*nossa, mas você só trabalha!"; "nossa, até agora você está trabalhando?"; "já acabou?"; "Tá acabando?"* Lara, com quem já tivemos altas conversas sobre exclusão, inclusão e a necessidade de se estudar a cultura africana, se tornando uma menina muito consciente e questionadora, que não aceita injustiças e exclusão, sabedora de que não se fala "índio" e, sim, indígenas. Obrigada, florzinha, por estar aqui mesmo quando eu não me mostrei tão receptiva.

Agradeço à minha sogra, Vera Luci e sogro Itamar Albino, pelas várias vezes que me deixaram ficar quietinha na sala de estar, na casa deles, na roça, só escrevendo, sem me levantar para cuidar das crianças, lavar louça e/ou ajudar no almoço, sempre me levando café quentinho e comida à mesa. Nunca fui tratada com tanto cuidado e afeto, sem dar nada em troca, pois digo, que tenho muito amor e agradecimento para com vocês. Minha sogra vive minhas dores e sofre comigo, ontem ela me mandou uma mensagem, sabia que eu deveria entregar minha tese à minha orientadora, com isso, ela me mandou uma mensagem linda, dizendo me amar. Como não me emocionar com tanto carinho e tanta doação? Como não retribuir amor com amor? Obrigada, sogra, obrigada sogro, amo vocês!

Quero agradecer à minha cunhada, Sinara Antônia Ferreira Prado, que sempre esteve ao meu lado, me apoiando e me incentivando, ela que, mesmo diante de tantas atribulações, escolheu me estender a mão e caminhar comigo; que esteve ao meu lado na alegria e na tristeza, enxugando minhas lágrimas, quando muitas vezes chorava às escondidas... Obrigada por tanto cuidado e zelo! Você que me deu a grande alegria de vê-la sendo aprovada no mestrado e, agora, me dará a alegria de vê-la mestra! Você não parece mais uma porteira, mentira, parece, sim, mas é uma porteira muito fofinha.

E por último e não menos importante, pelo contrário, muito importante e a razão de ser dessa tese, agradeço aos discentes, interlocutores cotistas da pós-graduação e da graduação (cotistas do Programa UFGInclui), pela receptividade, pelo acolhimento, pela aceitação e por me receberem em suas casas, mesmo que separados por uma tela ou um celular, pelos conhecimentos compartilhados e pela colaboração nesta pesquisa. Espero respeitar estes conhecimentos e relatar suas vivências no território acadêmico, suas trajetórias e experiências,

sentimentos e emoções, com toda ética e respeito que uma antropóloga precisa ter na execução de sua missão.

Agradeço aos membros de minha banca de qualificação, que contribuíram muito para essa construção coletiva e às professoras que compõem minha banca de doutorado, que muito contribuirão para o meu crescimento como antropóloga.

É possível escrever “agradecimentos” na tese sem chorar? Se, sim, sou uma alienígena, porque a cada agradecimento, chorei prantos, porque cada um deles foi vivido, vivenciado, e todos fazem parte dessa minha trajetória acadêmica, como pesquisadora, que está exalando fragrâncias das rosas africanas com as quais tive contato, quando trocamos conhecimento e eu mais recebi do que doei e, ainda, estou inebriada com esse cheiro, cheiro de resistência!

Os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir a culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem [...], construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos.

Frantz Fanon (1979, p. 14).

Não sou livre enquanto qualquer outra mulher for prisioneira, ainda que as amarras dela sejam diferentes das minhas. E não sou livre enquanto uma pessoa de cor permanecer acorrentada. Nem é livre nenhuma de vocês.

Audre Lorde (2019).

A escrita dessa tese é comprometida com o antirracismo e com o combate a qualquer forma de discriminação.

A autora

RESUMO

FERREIRA, Débora Sirno Santos. *Pós-negritar trajetórias acadêmicas nas encruzilhadas dos saberes:* um estudo antropológico das ações afirmativas para pessoas negras na pós-graduação *stricto sensu da UFG*. 2023. 375f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, da Faculdade de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

Esta tese de doutorado parte da seguinte problematização: sabendo-se que a maior parte da população brasileira é composta pela população negra, que fatores influenciam para que apenas uma minoria deles esteja nas universidades em cursos de mestrado e doutorado? O objetivo principal dessa etnografia é investigar, nos cursos de pós-graduação stricto sensu, em nível de Mestrado e Doutorado da UFG, como os discentes cotistas percebem a política de cotas implementadas pela universidade em suas vivências. A etnografia realizada com os interlocutores da pós-graduação *stricto sensu* da UFG evidenciou que todos os discentes tiveram muitos desafios em toda sua trajetória acadêmica, a ponto de fazer muitos deles desistirem, no ensino fundamental, depois no ensino médio, chegando poucos à universidade. No território acadêmico da UFG, não foi diferente, assim como em suas vidas cotidianas, foram violentados com brincadeiras racistas, situações sexistas, homofóbicas, com o patriarcado operando sobre seus corpos, a cobrança da universidade por produções, e, ainda, a pandemia e o isolamento social. No entanto, diante de todas essas armadilhas preparadas estrategicamente pelo racismo, os discentes reconhecem a importância de se estar nesse lugar, sabendo que muitos não conseguem chegar a essa etapa de estudos e reconhecem a ascensão que esse lugar lhes proporciona, tanto psicologicamente, quanto socialmente e financeiramente. Por tudo isso, compartilham alegrias quando são reconhecidos por sua produção acadêmica, e principalmente, quando a mãe de um dos discentes, que é sua principal referência, compartilha, com alegria, a surpresa da patroa quando descobre que o filho da sua empregada doméstica é doutor. Recorremos à antropologia das emoções para explicar o contexto em que essas vivências foram compartilhadas com a pesquisadora e como elas a atravessaram. Para melhor compreender as relações étnico-raciais no Brasil é fundamental reconhecer a atualidade e a eficácia do racismo e da discriminação étnico-racial, das quais grupos, pessoas negras e indígenas são alvo (DIAS, 2012) e que os segregam e excluem de lugares, espaços e cargos. As ações afirmativas têm a finalidade de combater efeitos acumulados de uma discriminação praticada contra pessoas negras, que resulta em desigualdades econômicas, educacionais, políticas e socioculturais.

Palavras-chave: Racismo. Identidade. Pertencimento. Ações afirmativas. Pós-graduação. Cotas. Vivências.

ABSTRACT

FERREIRA, Débora Sirno Santos. *Post-bolding academic trajectories at the crossroads of knowledge: an anthropological study of affirmative actions for black people in the stricto sensu postgraduate course at UFG. 2023. 375f. Thesis (Doctorate) – Graduate Program in Social Anthropology, Faculty of Social Sciences, Federal University of Goiás, Goiânia, 2023.*

This doctoral thesis starts from the following problematization: knowing that most of the Brazilian population is composed of the black population, what factors influence so that only a minority of them are in universities in master's and doctoral courses? The main objective of this ethnography is to investigate, in stricto sensu graduate courses, at the Master's and Doctorate level at UFG, how quota students perceive the quota policy implemented by the university in their experiences. The ethnography carried out with the interlocutors of the UFG stricto sensu postgraduate course showed that all students faced many challenges throughout their academic career, to the point of making many of them drop out, in elementary school, then in high school, with few reaching university. In the academic territory of UFG, it was no different, as well as in their daily lives, they were violated with racist jokes, sexist, homophobic situations, with patriarchy operating over their bodies, the university charging for productions, and, still, the pandemic and social isolation. However, in the face of all these traps strategically prepared by racism, students recognize the importance of being in this place, knowing that many do not manage to reach this stage of study and recognize the rise that this place gives them, both psychologically and socially. and financially. For all this, they share joy when they are recognized for their academic production, and especially when the mother of one of the students, who is their main reference, shares, with joy, the surprise of the boss when she discovers that her maid's son is doctor. We resorted to the anthropology of emotions to explain the context in which these experiences were shared with the researcher and how they crossed her. To better understand ethnic-racial relations in Brazil, it is essential to recognize the relevance and effectiveness of racism and ethnic-racial discrimination, of which groups, black and indigenous people are the target (DIAS, 2012) and which segregate and exclude them from places , spaces and positions. Affirmative actions are intended to combat the accumulated effects of discrimination practiced against black people, which results in economic, educational, political and sociocultural inequalities.

Keywords: *Racism.. Identity. Belonging. Affirmative actions.. Postgraduate studies. Quotas. Experiences.*

SUMÁRIO

Ô ABRE ALAS QUE EU QUERO PASSAR 12

ETNOGRAFANDO EM TEMPOS DE PANDEMIA 13

INTRODUÇÃO 16

1 A GENTE COMBINAMOS DE NÃO MORRER 25

1.1 Entendendo as diferenças e desigualdades que envolvem raça e cor 25

1.2Conceituando CoRacismo 30

1.3 Raça e/ou etnia: como o racismo se apropria desses conceitos 36

1.4 Do individual ao coletivo, trançando identidades 40

1.5 Combinaram de nos matar: o racismo operando sobre os corpos negros 52

1.6 Corpos deixados para morrer 57

ENCRUZILHADA DO SABER 1: 61

E ESSAS MULHERES NÃO CONTAM? 61

2 ME GRITARON NEGRA! 64

2.1 Educação para a população negra **69**

2.2 Fases do Movimento Negro no Brasil **73**

2.2.1 A Frente Negra Brasileira (1931-1937) 73

2.2.2 O Teatro Experimental Negro (1944-1968) 81

2.2.3 O Movimento Negro Unificado 86

2.2.4 O Hip-Hop (a partir de 2000) 91

2.3 O Movimento Negro e a Educação 91

2.3.1 O Movimento Negro e seu papel educador 95

2.3.2 Saberes produzidos pelo Movimento Negro 97

ENCRUZILHADA DO SABER 2: 104

RAINHAS GUERREIRAS, QUITANDEIRAS NEGRAS E AS LUTAS POR LIBERDADE 104

3 A POPULAÇÃO NEGRA NO SISTEMA DE ENSINO CRIADO PELO E PARA OS BRANCOS 108

3.1 O modelo brasileiro da pós-graduação: assimétrico até na cor da pele **119**

3.2 Políticas públicas: enegrecendo o território universitário **127**

3.2.1 Políticas públicas para a graduação: a Meta 12 do PNE 129

3.2.2 Políticas públicas para a pós-graduação: a Meta 14 do PNE 133
ENCRUZILHADA DO SABER 3: 134
A IMPORTÂNCIA DAS PESSOAS NEGRAS E INDÍGENAS NA ESPLANADA DOS MINISTÉRIOS 134
4 AÇÕES AFIRMATIVAS: Um passo para inclusão 141
4.1 Política de cotas no Brasil 146
4.1.1 Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 155
4.1.2 Lei n. 12.990, de 09 de junho de 2014 159
4.2. Discussões sobre a lei de cotas: ano decisivo no Congresso 161
4.2.1. Estudo da avaliação das leis nº 12.711/2012 e nº 12.990/2014 170
ENCRUZILHADA DO SABER 4: 171
NO MÊS DA CONSCIÊNCIA NEGRA TEMOS UM ATAQUE ÀS COTAS RACIAIS NA UFG 171
5 A JUSTIÇA DE XANGÔ: AQUILOMBANDO O TERRITÓRIO DA UFG 177
5.1 Efetivação das ações afirmativas na UFG 178
5.2 Imersão no território em aquilombamento: "Não Vou Mais Lavar Pratos!" 196
5.2.1 O futuro agrônomo quilombola, QUI/AGRO 1, Kalunga, da comunidade do Engenho II 198
5.2.2 O médico indígena, IND/MED 1, Kaigang, da aldeia Monte Caseiro 200
5.2.3 O médico indígena, IND/MED 3, Kanela, do Maranhão 202
5.2.4. O indígena médico, IND/MED 4, Pankará, da aldeia Mingú 206
5.2.5.O médico quilombola, QUI/MED 1, da comunidade Nossa Senhora Aparecida 209
5.2.6 O médico quilombola, QUI/MED 4, da comunidade São Felix 213
5.2.7 O advogado quilombola, QUI/DIR 1, da comunidade Kalunga EMA 216
5.2.8 A fisioterapeuta quilombola, QUI/FISIO 1, da Comunidade Kalunga, Engenho II 218
5.2.9 O médico quilombola, QUI/MED 3, da comunidade Santo Antônio da Laguna 220
5.3 Ações afirmativas na pós-graduação da UFG 222
5.3.1 Cotas na pós-graduação da UFG 223
5.3.2 Identidades coletivas na pós-graduação 228
ENCRUZILHADA DO SABER 5: 232
PARALISAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS 232

6 "CUMÉ QUE É?" 235
6.1 Passos que compõem e contam histórias 236
6.2 Antropologia das emoções presente em todo o campo de pesquisa 241
6.2.1 "Se essa rua, se essa rua fosse minha": trajetória e vivências da secretária de inclusão 247
6.3 Silenciamento e recusa: uma dor que demora a passar, mas será que passa? 257
6.4 O que revelam as flores africanas: trajetórias e vivências acadêmicas dos estudantes cotistas da pós-graduação da UFG 265
6.4.1 Trevo Rosa: discente do Mestrado Profissional em Ciências da Computação 266
6.4.2 Lírio Tocha: discente do Doutorado em Zootecnia 288
6.4.3. Iris Africana: discente do doutorado em Medicina Tropical e Saúde Pública 300
6.4.4 Veneno de Caçador: discente do Mestrado Profissional em Saúde Coletiva 308
6.4.5 Chincherinchee Gigante: discente do mestrado em Educação Física 316
6.4.6 Ficóide: discente do mestrado em Antropologia Social 324
CONSIDERAÇÕES FINAIS 345
REFERÊNCIAS 354
APÊNDICE A - COTISTAS PPI E DISCENTES AUTODECLARADOS NOS PPG'S *STRICTO SENSU* DA UFG 371
ANEXO A – E NÃO SOU UMA MULHER? 340
ANEXO B – E A TRABALHADORA NEGRA, CUMÉ QUE FICA? 341

Ô ABRE ALAS QUE EU QUERO PASSAR[1]

HISTÓRIA PRA NINAR GENTE GRANDE[2]

Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, Jamelões
São verde e rosa as multidões

Brasil, meu nego,
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra

Brasil, meu dengo
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500
tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato

Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati

Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês

[1] Em memória de Francisca Edwiges Neves Gonzaga (Chiquinha Gonzaga) (1847-1935), negra e abolicionista, pianista, maestrina e compositora carioca. Vendia suas partituras de porta em porta para comprar a alforria de escravizados. Esteve presente, também, na campanha republicana e em todas as grandes causas sociais do seu tempo, lutando pelas liberdades no Brasil.

[2] Samba-enredo da escola de samba carioca Estação Primeira de Mangueira para o carnaval de 2019. Composição: Danilo Firmino, Deivid Domênico, Mamá, Márcio Bola, Ronie Oliveira e Tomaz Miranda.

ETNOGRAFANDO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Neste preâmbulo faço questão de deixar vocês, caros leitores, de sobreaviso a respeito do que vão encontrar no texto desta tese e a respeito das circunstâncias em que foi produzido.

Considerem-se privilegiados por terem sido avisados, previamente, pois na nossa vida vivida – e nela incluo vocês que nos leem − não nos foi sequer sinalizado sobre o que estava por vir. E o que sobreveio mudou o curso de nossas vidas, nossas relações e interações, nossa forma de ver o mundo e, até mesmo, de realizar uma pesquisa como desta.

Acontece que, em março de 2020, a realidade de todos nós, de repente, foi profundamente, alterada... Nossas atividades cotidianas e, porque não dizer, nossas vidas foram abruptamente paralisadas e da forma mais inesperada possível.

Estamos no primeiro ano de pandemia e estou escrevendo em um dos piores dias de agravamento da Covid-19, com o registro do maior número de casos de mortos e internados desde o seu início, em um cenário em que eu mesma estou me recuperando, após ter sido infectada e ficado internada por nove dias e em tratamento pós-covid por mais de 20 dias, isolada em casa, correndo o risco de voltar a ser hospitalizada. Perdi amigos e familiares, vi a dor deles de longe, já que a realidade pandêmica nos distanciou dos toques, abraços, afagos e carícias que tanto nos fazem falta.

Por mais dura que fosse esta realidade para mim, para minha orientadora, para amigos e familiares e, também, para os envolvidos na produção desta escrita, tudo, absolutamente tudo que estava diante de nossos olhos parecia surreal. A pandemia caiu sobre nossas cabeças como uma chuva ácida e letal. Talvez um experimento de laboratório que não tenha dado certo, na distante cidade de Wuhan, na China. Será que um dia saberemos, ao certo, como ocorreu a mutação que permitiu o surgimento de um vírus até então desconhecido e altamente contagioso?

Não estou querendo pena e/ou solidariedade de vocês, talvez um pouco mais de "dororidade" (PIEDADE, 2017), diletos leitores. Só estou pedindo que vocês entendam o contexto em que essa tese foi escrita, uma vez que está impregnada dessa realidade vivida por mim, pela orientadora, por vocês e, principalmente, pelos interlocutores que participaram desta pesquisa. Creio que, ao longo dessa escrita, vocês entenderão o quão mais agravada a pandemia pode ser para aqueles que vivem no mundo da pobreza e da fome, para aqueles que não têm acesso aos bens econômicos e culturais, para aqueles que pertencem a minorias desprezadas pela sociedade, para aqueles, enfim, cuja pele não tem a mesma cor que a dos homens brancos. Pretos, pardos e indígenas (PPI): são esses os protagonistas desta etnografia.

Quando o projeto de pesquisa que deu início à proposta dessa tese foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa da UFG (CEP/UFG), previámos uma pesquisa em um ambiente de normalidade, mas, de repente, já estávamos vivendo sob o signo de um novo normal. Sem entendermos ou percebermos, estávamos simplesmente atordoados por uma outra e nova normalidade. Neste cenário pandêmico, praticamente, todas as normas da universidade foram sendo repensadas e modificadas. Ensinar e aprender sofreram reformulações, com paralização das aulas presenciais e adoção do ensino remoto. Sendo assim, o projeto foi devolvido para que repensássemos todo o *design* da pesquisa, desde os instrumentos de coleta de dados até os procedimentos metodológicos. Mas, como pensar um ambiente em que pudéssemos interagir, observar, pesquisar, coletar informações sob um contexto totalmente novo e que nos força a criar procedimentos investigativos inusitados?

Bronislaw Malinowski (1922), durante sua pesquisa na Nova Guiné, desenvolveu uma nova forma de se fazer Antropologia, um método totalmente inovador, no qual o antropólogo vai até seus interlocutores. O estudioso observava e vivia entre os Trobriandeses, compartilhando o cotidiano e aprendendo a língua dos nativos das ilhas Trobriand. Ele estava desenvolvendo uma forma inovadora de se fazer Antropologia, mais próxima dos interlocutores, ficando conhecido como o etnógrafo que criou a observação participante, etnografando costumes e cultura na tentativa de ser fidedigno àquelas pessoas e às suas tradições, fugindo do método mais usual naquela época, que consistia em escrever sobre povos nativos sem que lá estivesse, apenas ouvindo relatos de terceiros que lá estiveram.

Pensei muito sobre essa imersão no campo e nas práticas etnográficas construídas no contato com o interlocutor: voltamos a fazer etnografia e antropologia de casa, de forma remota, na comodidade de nosso *home office*, só que agora de uma forma diferente da que ele usava, em que "[...] o início da pesquisa era inevitavelmente repleto de 'mistérios etnográficos', cujo desvendamento só poderia ocorrer por meio de investigação minuciosa, intimidade e diálogo no lento processo de identificar o ponto de vista nativo" (PEIRANO, 2018, p. 11). Agora, de uma forma que nos aproxima, mas sem o contato, sem que estejamos no mesmo espaço físico, construiremos etnografia da forma que nos é possível e permitida: de casa, usando a tecnologia para nos aproximar de quem está longe. Seremos autores junto com nossos sujeitos de pesquisa, porém, separados por uma tela, uma película que nos impede de nos tocar, mas nos permite ver, sentir, observar, ouvir e interagir com eles sem nos colocar em risco de contaminação.

Um ano depois, em março de 2021, enquanto realizava a pesquisa para saber o quantitativo de casos de Covid-19, os números não paravam de subir, só aumentando nossa desolação e nosso medo diante do cenário pandêmico que vivenciávamos. Mesmo com as

medidas sanitárias adotadas – uso de máscaras, higienização das mãos com álcool gel, distanciamento social e *lockdown*, ainda assim, estávamos na pior fase de agravamento da pandemia, com o registro de mais de 130 milhões de casos no mundo todo e quase três milhões de óbitos.

Olhando os números, assim, friamente, isso nos parece algo imaginável, porém, quando paramos para entender que nesses números estão acrescidos a vovó Bia, a Tia Maria, o Pai Antônio, o filho José, a irmã Sofia, o irmão Eduardo e a prima Camila que morreu com seu bebê ainda no ventre... parece mesmo inaceitável que isso esteja acontecendo. Todos morreram em ambientes estranhos, longe dos afagos de seus entes queridos, sem dizer até logo, sem dizer adeus, sem os cuidados daqueles de quem tanto cuidaram, como o caso de pais e mães que morreram sem os cuidados e afagos de seus filhos, que não puderam sequer vê-los, que tiveram que se contentar, em meio à sua dor, com lacônicos e dolorosos boletins médicos diários. Tudo muito triste! Ali não morriam números, morriam cultura, afeto, representatividade, identidade, autenticidade, cheiros, sabores, toques... morriam pessoas como nós e, com elas, morria uma parte de nós. Passamos a ter que aprender a conviver com a dor da perda, a dor da mudança nas relações interpessoais. Aprender com e viver com a solidão: que aprendizado insólito é esse!

Fazer com que idosos, como os avós, entendam e aceitem a ausência dos filhos e netos em suas casas, não como representação de descaso, mas como sinônimo de proteção, foi muito difícil, pois se sentiam sozinhos, amedrontados e esquecidos. Ensinar ao meu filho de cinco anos, na época, que não se podia mais pedir benção para os mais velhos, sendo que passei cinco anos ensinando que deveria... que não se pode nem tocar, nem compartilhar comida com os coleguinhas, sendo que o compartilhamento faz parte da educação da primeira infância, mas não era mais permitida nem mesmo a interação com os coleguinhas... tudo isso foi um desafio constante!

Mudar não foi e não é fácil, mas mudar foi preciso para que pudéssemos viver a nova realidade imposta a nós, pois se tratava da única realidade a ser vivida. “É nesse contexto que sugiro que a (boa) etnografia de inspiração antropológica não é apenas uma metodologia ou uma prática de pesquisa, mas a própria teoria vivida. Uma referência teórica não apenas informa a pesquisa, mas é, ela mesma, o par inseparável da etnografia” (PEIRANO, 2006, p. 6).

Após mais de dois anos depois do início da pandemia, ainda ouvimos choros e lamentos. A tensão parece não cessar nunca! Nem o conhecimento científico acumulado, nem a vacinação em massa conseguiram, até agora, erradicar por completo essa que já é chamada a doença do século XXI. A qualquer momento, em qualquer lugar do planeta surge uma nova variante. Vivemos em sobressaltos, mas um pouco aliviados e, até vitoriosos por havermos

sobrevivido em meio ao caos. A tensão parece não cessar nunca, mas a vida continua e em 2022 retornamos as nossas atividades presenciais, muito amedrontados ainda, mas aos poucos a vida vai sendo normalizada.

Vamos ao texto, vamos à luta!

INTRODUÇÃO

O que move uma mulher branca a etnografar sobre cotas raciais, inclusão e permanência da população negra nos programas de mestrado e doutorado?

No dia 03 de outubro de 2004, dei à luz a uma menina, que nasceu de parto prematuro, com apenas 27 semanas. Devido à prematuridade de seus pulmões, ela permaneceu internada na UTI neonatal, foi contaminada por infecção hospitalar, ocasionando uma lesão cerebral que comprometeu toda a coordenação motora da parte direita do corpo, se tornando nesse momento *deficiente física.*

Ela demorou muito para falar e para andar, devido à lesão, sendo submetida a incessantes e dolorosas fisioterapias, passando a usar uma tala na perninha direita, ocasionando o uso de sapatos de tamanhos diferentes, causando feridas no pé e perna. Para estimulá-la a falar, matriculei-a, por recomendação médica, em uma escola de ensino fundamental e foi aí que o terror começou, comecei a sentir o ácido sabor do preconceito das pessoas em relação a quem é diferente, mesmo que se tratasse de uma criança que já havia sofrido tanto.

Os anos foram passando e ela ficando mais exposta a mais atitudes de preconceito e discriminação. Presenciei, por várias vezes, minha filha chorar para não ir para a escola, chorar por ter que usar a tala, chorar porque os sapatos eram de tamanhos diferentes, provocando quedas constantes. Ela se sentia envergonhada por causa dos comentários maldosos dos colegas e dos profissionais da escola: *feia; tem câncer na perna; aleijada; saci pererê; péssima para dançar; péssima para andar; torta; péssima pra correr; Canguru perneta...*

Eu sentia com ela a dor de ser discriminada e até odiada, passei a saber e a vivenciar o que o preconceito é capaz de causar em uma criança. Nesse momento eu sabia o que era pertencer a uma minoria, quando, na verdade, tudo o que ela queria era ser a maioria, ser "normal", ser imperceptível, ser igual, ser aceita.

Em 2017, uma coleguinha de sala a filmou correndo com o objetivo de fazer chacotas entre as demais colegas, mas tive que intervir e ameaçar registrar um boletim de ocorrência para evitar que a repercussão desse vídeo provocasse um impacto psíquico ainda maior.

Em outra ocasião, o professor de Educação Física do colégio impôs a ela que deveria arremessar a bola utilizando a mão direita, já que ela era destra, mas ela disse a ele que só arremessava com a mão esquerda, apesar de ser destra. Ele não aceitou e ela foi avaliada pelo péssimo desempenho que teve, arremessando a bola com a mão direita, assim como ele exigiu. Ela foi obrigada a se adequar ao padrão estipulado e, ainda, foi avaliada por esse desempenho, sendo chacoteada por todos os colegas presentes. Perguntei a ela por que não disse ao professor

sobre a impossibilidade física, mas ela disse que era melhor não dizer. Ela preferiu se machucar do que se expor ainda mais.

Assim que passei no concurso público, na UFG de Jataí, me deparei com alguns professores que faziam comentários fervorosos e discriminatórios em relação aos discentes cotistas da graduação, reclamando que eles tinham uma formação acadêmica deficiente e que não conseguiam acompanhar os outros discentes da turma e, com isso, acabavam atrasando a todos. Senti-me muito incomodada com essas falas, comprovando um fator empírico que merecia uma explicação científica, pois parecia ser unicamente uma reprodução racista e excludente. Pensando nisso, resolvi montar um projeto de mestrado com os discentes cotistas ingressantes pelo Programa UFGInclui na graduação, para entender se as cotas realmente proporcionavam a esses discentes a inclusão de fato, no território acadêmico e para comprovar com dados científicos o desempenho acadêmico dos discentes cotistas em relação aos não cotistas.

Sendo assim, em 2019 ingressei no doutorado em Antropologia Social, sabendo que nos últimos 20 anos houve, no Brasil, uma expansão da pós-graduação, mas o acesso a este nível educacional ainda está marcado pelas desigualdades raciais. Depara-se, ainda, na pós-graduação brasileira, com a ausência, sub-representação e invisibilidade de pessoas negras e indígenas, realidade essa possível de ser percebida nos espaços acadêmicos na perspectiva dos discentes cotistas. Pode-se inferir que essa ausência, sub-representação e invisibilidade sejam resultantes da estrutura de desigualdade racial no acesso à educação anterior à pós-graduação.

Ao me deparar mais uma vez com essa realidade e influenciada sempre pelo lugar que ocupo, surgiu o seguinte questionamento: que fatores influenciam para que, mesmo sendo a maioria da população brasileira, a minoria das pessoas negras esteja nas universidades em cursos de mestrado e doutorado? Para melhor compreender as relações étnico-raciais no Brasil é fundamental reconhecer a atualidade e a eficácia do racismo e da discriminação étnico-racial, dos quais são alvo grupos, pessoas negras e indígenas, que são segregados e excluídos de lugares, espaços e cargos (DIAS, 2012). As ações afirmativas têm a finalidade de combater efeitos acumulados de uma discriminação praticada contra pessoas negras, o que resulta em desigualdades econômicas, educacionais, políticas e socioculturais.

As cotas raciais são uma forma de ação afirmativa que busca uma equidade por meio da inserção de pessoas negras e indígenas nos cursos de graduação e de pós-graduação nas

universidades. Pensando nisso, pretendíamos[3], nesta pesquisa, realizar uma etnografia sobre as vivências dos[4] discentes pretos e pardos cotistas na pós-graduação *stricto sensu*, perpassando pelas ações afirmativas.

O propósito, com o desenvolvimento desta pesquisa, intitulada *Pós-negritar trajetórias acadêmicas nas encruzilhadas dos saberes: um estudo antropológico das ações afirmativas para pessoas negras na pós-graduação stricto sensu da UFG* é responder a algumas perguntas, tais como: O movimento de acesso de discentes cotistas à pós-graduação é narrado por eles como uma trajetória ascensional? Em qual posição de ascensão os discentes estavam ao iniciar suas trajetórias acadêmicas e qual posição eles conseguiram alcançar a partir do momento em que ascenderam academicamente? Os coletivos de movimentos sociais têm alguma influência na vivência acadêmica desses discentes? Como o racismo era sentido e percebido nos ensinos fundamental, médio e graduação e como é sentido e percebido agora na pós-graduação por estudantes negros cotistas?

O objetivo principal dessa etnografia é investigar, nos cursos de pós-graduação stricto sensu, em nível de Mestrado e Doutorado da UFG, como os discentes cotistas percebem a política de cotas implementadas pela universidade em suas vivências.

Os objetivos específicos são:

- delinear a percepção dos discentes cotistas considerando-se que eles fazem parte de 20% das vagas disponíveis nos níveis de mestrado e doutorado e os discentes não contistas fazem parte de 80% das vagas;
- tensionar como a área de conhecimento influência na percepção de pertencimento dos estudantes cotistas em relação às suas vivências no território acadêmico com seus colegas de curso e professores;
- explanar sobre a discussão existente entre cotistas (aprovados na cota como PPI) e autodeclarados (declarados como PPI, mas aprovados como AC) no que tange ao acesso às ações afirmativas desenvolvidas pela universidade e voltadas aos discentes cotistas e autodeclarados PPI;

[3] Optamos por utilizar a primeira pessoa do plural por entendermos que esta escrita é resultado de uma ação, no mínimo, em dupla, formada pela doutoranda e sua orientadora.

[4] Em passagens como esta optamos pela escrita flexionada no masculino, machista e universal, por saber que, ao usar '(as)', '@' e 'x' para haver neutralidade de gênero, estaríamos excluindo pessoas cegas que podem não compreender os sons das palavras que apresentam símbolos ao utilizar *softwares* de leitura de tela, por estes emitirem sons confusos.

- documentar as histórias de vida, as narrativas de si e as vivências acadêmicas dos estudantes cotistas que ingressaram nos cursos de mestrado e doutorado *stricto sensu* da UFG.

Para realizar a etnografia foi feito o levantamento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFG, para a identificação dos interlocutores da pesquisa, realização das entrevistas em profundidade e da observação participante, a qual, devido à pandemia, aconteceu concomitantemente à entrevista em profundidade, realizada de forma remota, durante o ano de 2021.

Após a qualificação da tese, a banca nos sugeriu que revisitássemos, por meio de uma nova imersão no campo, os discentes indígenas e negros quilombolas cotistas do Programa UFGInclui, e interlocutores da minha pesquisa de mestrado, ingressantes nos cursos de graduação da UFG, regional Jataí. Essa nova imersão foi realizada em 2022, com o intuito de saber qual a atual situação dos discentes acompanhados durante o meu mestrado.

Com o estudo realizado, pretendemos contribuir para dinamizar a discussão acadêmica sobre as ações afirmativas para a pós-graduação *stricto sensu*, visando o aumento da diversidade étnico-racial nos ambientes universitários, repensando e tensionando esses espaços para maior inclusão e permanência da população historicamente excluída.

Durante toda a escrita da tese, aparecerão citações coletadas durante o campo com percepções dos estudantes cotistas da pós-graduação *stricto sensu* sobre suas trajetórias escolares e vivências como estudantes da UFG. São eles: Trevo Rosa, Lírio Tocha, Iris Africana, Veneno de Caçador, Chincherinchee Gigante, Ficóide e Ripsális.

Para facilitar a compreensão da (des)estrutura pretendida para a tese, o texto está organizado em sete capítulos:

O capítulo 1, *A gente combinamos de não morrer* é nomeado com a frase famosa de um dos contos do livro *Olhos d'água*, da romancista, contista e poeta negra, Conceição Evaristo. Esse conto possui sete páginas e trata de um compromisso, um combinado, um trato que a população negra faz entre si, para que se mantenha viva (EVARISTO, 2014). Escolhemos o nome desse conto para nomear o capítulo justamente porque nele discutimos: categorias necessárias para manter a população negra saudável e viva, abordando sobre as diferenças e desigualdades que envolvem raça e cor; a construção das identidades individual e coletiva; o racismo operando sobre os corpos de pessoas negras e o que ele é capaz de fazer; quais são os corpos que parecem ser autorizados a morrer em uma sociedade onde o racismo opera; e a educação como caminho para a mudança, dialogando com alternativas que podem causar

mudanças sob uma perspectiva antirracista, em um país no qual a cor da pele diz muito sobre uma pessoa.

Entre o **1º e o 2º capítulos**, foi inserida a **Encruzilhada do Saber 1**: *E essas mulheres não contam?* como vibrante ponto de encontro no qual comunicações são realizadas, *locus* que possibilita tensionar, transgredir e instituir pluralidades, polifonias e polissemias, além de uma forma de reconhecimento das epistemologias negras, no espaço e na produção acadêmicas, "Entendo que nas encruzilhadas podem ser visualizadas agenciamentos capazes de desestruturar consideradas matrizes branco-ocidentais nos campos de produção de conhecimentos acadêmico-científicos" (DIAS, 2022, p. 137), ou seja, entre os conteúdos de ambos os capítulos, a **Encruzilhada do saber 1** materializa a história de mulheres negras, como a da revolucionária Sojourner Truth, tensionando e dando abertura para o próximo capítulo, lembrando que a formatação desses textos, são diferenciadas.

O capítulo 2, tem como título uma frase de Victoria Santa Cruz, poeta, coreógrafa, folclorista, estilista e ativista afro-peruana, que, em sua canção coreografada, *Me gritaron negra!*, aborda a identidade da mulher negra e a importância da ressignificação e de seu empoderamento (SANTA CRUZ, 1958). Nesse capítulo abordamos a educação para a população negra e a luta do Movimento Negro para a institucionalização dos direitos dessa população. Para isso, adentraremos em cada fase de luta dos movimentos negros, sendo elas a Frente Negra Brasileira; o Teatro Experimental Negro; o Movimento Negro Unificado e o Hip-Hop, que tiveram a função política de ressignificação da identidade negra, seu pertencimento e e luta por capacitação, com sua função educadora e os saberes produzidos, não podendo ser esquecidos ou apagados da história, sendo os responsáveis direto pelos direitos conquistados.

Na sequência, **entre o 2º e 3º capítulos** foi inserida a **Encruzilhada do Saber 2**: *Rainhas guerreiras, quitandeiras negras e as lutas por liberdade*, um ponto de encruzilhada entre os conteúdos dos capítulos, que é materializado em uma reflexão sobre a importância dessas mulheres na luta antirracista, e por que suas histórias foram apagadas e silenciadas na história do Brasil.

O **capítulo 3** tem como título *A população negra no sistema de ensino criado pelo e para os brancos*. Nesse capítulo abordamos assuntos relacionados às políticas públicas na educação, enegrecendo os espaços universitários que até então não haviam sido pensados para a população negra: políticas afro-reparatórias; lei de cotas raciais; e plano nacional de educação, especialmente, na pós-graduação, no intuito de incluir, diminuir as desigualdades e dar aos estudantes negros acesso às mesmas condições de estudo da população branca, emancipando-os.

Em seguida, **entre o 3º e 4º capítulos** há outro ponto denominado *Encruzilhada do Saber 3: A importância das pessoas negras e indígenas na Esplanada dos Ministérios*, ponto de união entre os conteúdos de ambos os capítulos materializados em uma reflexão sobre a importância de se ter pessoas negras em cargos políticos e de prestígio para lutar pelos direitos da população negra e indígena, ficando conhecida e sendo referência para as histórias de luta contra o racismo em todo o mundo.

O **capítulo 4,** *Ações Afirmativas: um passo para inclusão*, faz referência às políticas de cotas no Brasil, a lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012; a lei nº 12.990, de 09 de junho de 2014; as discussões sobre a avaliação das leis de cotas e suas atualizações, sendo um marco para a mudança dos territórios universitários, que passaram a ser mais plurais.

Entre o 4º e 5º capítulos há outro ponto denominado **Encruzilhada do Saber 4**: *No mês da consciência negra temos um ataque às cotas raciais na UFG*. Esse ponto de encontro de saberes e de diversidades é uma forma de denúncia aos ataques às cotas raciais dentro da universidade, pelo poder público, destituindo uma candidata negra, aprovada e nomeada para uma vaga no serviço público, como PPI, e nomeando um homem branco que foi aprovado em Ampla Concorrência (AC) para tomar posse da vaga destinada a pessoas negras, e mais uma vez, graças à pressão exercida pelos movimentos negros, ele recuou e a docente foi nomeada para sua vaga de direito.

O capítulo 5, *A justiça de Xangô aquilombando o território da UFG*, demonstra a necessidade da justiça e da equidade de oportunidades entre a população branca e negra, desvendando a importância e o impacto positivo das ações afirmativas no território acadêmico da UFG. Nesse capítulo, por sugestão da banca, por ocasião da qualificação, é feita uma nova imersão em campo: revisitamos os discentes indígenas e negros quilombolas cotistas do Programa UFGInclui e interlocutores da minha pesquisa de mestrado, ingressantes nos cursos de graduação da UFG, regional Jataí. Essa nova imersão foi realizada em 2022, com o intuito de saber qual a atual situação dos discentes acompanhados durante o meu mestrado, lembrando que esse não se trata do campo principal dessa etnografia, mas sendo igualmente importante, já que a graduação é um estágio anterior à pós-graduação e, sem concluir esse estágio, não haveria ingressantes na pós-graduação. Portanto, a pedido da banca, esse campo é esmiuçado deixando expostas suas vísceras assim como na referência feita por Paulo Petronilio (2020), em que a boca ávida de Exu devora tudo o que existe, mas depois, também, regurgita, regenera e recria com outras e novas possiblidades. Assim, é a luta diária para efetivação e manutenção das ações afirmativas.

Entre o 5º e 6º capítulos há outro ponto denominado **Encruzilhada do Saber 5:** *Paralisação Nacional de Pós-Graduandos.* Esse tópico é extremamente relevante uma vez que é colocado entre o capítulo que trata das ações afirmativas inerentes aos interlocutores cotistas da graduação e as inerentes aos interlocutores cotistas da pós-graduação. Essa paralisação dos pós-graduandos vem nos tensionando para percebermos o racismo operando, também, contra esses discentes pesquisadores, que dependem – muitos deles – das bolsas para continuarem seus estudos, uma vez que não têm condições de trabalhar e dedicar o tempo necessário para o desenvolvimento de suas pesquisas. Entre graduação e pós-graduação, o racismo opera com seu filtro, excluindo os discentes que necessitam das políticas públicas, mas vale reforçar que, mais uma vez, devido ao movimento e união entre os coletivos de estudantes pós-graduandos de várias universidades federais, o pagamento das bolsas foi reestabelecido.

No capítulo 6 trazemos o resultado da coleta de dados da pesquisa de campo e das interações com os interlocutores da pós-graduação da UFG, regional Goiânia. Este capítulo tem como título a frase: *Cumé que é?,* proferida pela intelectual Lélia Gonzalez, quando ela reflete sobre o conceito de pretuguês, a escrita não aceita pelos trabalhos acadêmicos, os quais, muitas vezes, não dialogam com a classe mais pobre da população brasileira – composta, em sua maioria, pela população negra – por ser uma escrita rebuscada e distante da realidade e da vivência deles. Um epistemicídio – ou seja, um apagamento, silenciamento, subalternização – de outros conhecimentos que não contemplam as epistemologias dominantes e que estão, muitas vezes, relacionados a outras vivências e a outros conhecimentos. É com essa inspiração que damos espaço para as falas dos interlocutores no corpo de toda a tese, mas principalmente nesse espaço, dando destaque às suas produções, que lhes são muito importantes e motivo de orgulho. Esse capítulo, também, é composto pela Antropologia das Emoções É uma linha teórico-metodológica da Antropologia que lida com a categoria analítica *emoção,* como objeto de análise, podendo ser compreendida como uma categoria de análise capaz de apreender a noção de padrão de reação biológica humana e da sociedade como um todo. Constituindo-se como um desafio metodológico da pesquisa, o estudo sobre emoção nas sempre tensas inter-relações indivíduo e sociedade (KOURY, 2004) coloca em xeque ideias essencialistas e universais que, ainda, temos dos nossos sentimentos e dos sentimentos dos outros (REZENDE; COELHO, 2010). Também, nesse capítulo, temos a entrevista com a Secretária de Inclusão da UFG, que compartilha vivências em muito semelhantes às dos discentes cotistas da pós-graduação, também, perpassadas pelo racismo, machismo, sexismo e pelo patriarcado, em um subtópico, chamado "*Se essa rua, se essa rua fosse minha: trajetória e vivências da secretária de inclusão.*

Nas Considerações Finais são feitas as inferências possibilitadas pela riqueza dos dados colhidos junto aos interlocutores participantes dessa etnografia, fazendo uma análise geral do que foi apreendido em campo e avaliando se o objetivo geral e os objetivos específicos pretendidos pela investigação foram alcançados e em que medida isso se deu.

Antecedendo cada seção principal, foram inseridos fragmentos do poema de protesto de Carlos de Assumpção, considerado um dos decanos da literatura afro-brasileira, na tentativa de fazer o protesto vivo acontecer em cada página desta tese.

Protesto – Parte 1

Mesmo que voltem as costas
Às minhas palavras de fogo
Não pararei de gritar/ Não pararei
Não pararei de gritar
Senhores
Eu fui enviado ao mundo
Para protestar
Mentiras ouropéis nada
Nada me fará calar
Senhores
Atrás do muro da noite
Sem que ninguém o perceba
Muitos dos meus ancestrais
Já mortos há muito tempo
Reúnem-se em minha casa
E nos pomos a conversar
Sobre coisas amargas
Sobre grilhões e correntes
Que no passado
eram visíveis
Sobre grilhões e correntes
Que no presente são invisíveis
Invisíveis, mas existentes
Nos braços no pensamento
Nos passos nos sonhos na vida
De cada um dos que vivem
Juntos comigo enjeitados da Pátria [...]

(ASSUMPÇÃO, 1982)

1 A GENTE COMBINAMOS DE NÃO MORRER

O conto *A gente combinamos de não morrer* compõe a antologia do livro de contos *Olhos d'Água*, de Conceição Evaristo, publicada, pela primeira vez, em 2014. Esse conto é um combinado entre a população negra "de não morrer" (EVARISTO, 2014).

> Numa concepção de mundo, baseada na circularidade de nossas vivências e existências, a partir do resgate do nosso passado, é preciso ressignificar o nosso presente, compreende o nosso ser no mundo – capaz de transformar a realidade e ser por ela transformado, abrindo, então, caminhos para um projeto político-existencial de equidade de gênero e raça (VAZ; RAMOS, 2021, p. 91).

É diante desse combinado feito entre a população negra que iniciamos as discussões presentes neste capítulo.

1.1 Entendendo as diferenças e desigualdades que envolvem raça e cor

Para refletir sobre raça fazemos uma viagem ao longo da história, até construirmos uma linha de raciocínio temporal sobre a construção do conceito de raça, mesmo que, para isso, façamos alguns saltos temporais. Partimos de uma palestra proferida pelo antropólogo e professor brasileiro-congolês Dr. Kabengele Munanga (USP), da qual resultou o artigo: *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia* (MUNANGA, 2003). Pensando na etimologia da palavra raça, seu conceito veio da palavra italiana *razza*, que veio do latim *ratio*, significando sorte, categoria, espécie. O conceito de raça foi usado, primeiro, na Botânica e na Zoologia, para classificar espécies de animais e vegetais, não sendo mais utilizado, atualmente, para classificação de pessoas.

Para conceituar qualquer palavra, é preciso entender que existe um campo semântico, uma dimensão temporal e espacial dentro de um contexto e momento histórico específico em que ela está inserida. "No latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que têm um ancestral comum e que, *ipso facto*, possuem algumas características físicas em comum" (MUNANGA, 2003, p. 1).

O conceito de raça foi apropriado da Botânica e da Zoologia para legitimar relações de dominação e de sujeição entre classes sociais, quando passou a conceituar raças puras, insinuando certas habilidades e aptidões para administrar e governar outros, que poderiam até ser escravizados. Um exemplo disso era a relação de dominação da nobreza em relação à plebe,

mesmo que não houvesse nenhuma diferença morfo-biológica notável entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes (MUNANGA, 2003).

Com as descobertas sobre os ameríndios, negros, melanésios etc., feitas no século XV, o conceito de humanidade conhecido até aquele momento, nos limites da civilização ocidental, passou a ser questionado, pois não se sabia se esses outros eram seres humanos como os europeus ou se eram alguma forma de aberração. "Até o fim do século XVII, a explicação dos 'outros' passava pela Teologia e pela Escritura, que tinham o monopólio da razão e da explicação" (MUNANGA, 2003, p. 2), tendo como seu palco de debates a península ibérica, nos séculos XVI-XVII.

Para aceitar a humanidade dos recém-descobertos, chamados de "outros", a Teologia foi procurar evidências nas escrituras, partindo do pressuposto de que para terem humanidade, era preciso que fossem descendentes de Adão[5], primeiro pai da humanidade, para o judaísmo e o cristianismo. Para isso, a prova foi fornecida pelo mito dos Reis Magos,

> representando três raças, **sendo uma delas a raça negra**, mas em relação aos indígenas ainda não se tinha explicação, pois não estavam incluídos entre os três personagens representados pelos três reis magos: semitas, brancos e negros. **Nesse mito dos Reis Magos, não conseguiram provar a humanidade dos indígenas**, mas os teólogos conseguiram encontrar argumentos derivados da própria bíblia para demostrar que eles também eram descendentes do Adão (MUNANGA, 2003, p. 1, grifo nosso).

No século XVIII, conhecido como o século das luzes e da racionalidade, o monopólio do conhecimento e da explicação concentrado nas mãos da igreja é contestado pelos filósofos iluministas, que não aceitavam a explicação e o conceito de raça existente nas ciências naturais, procurando um novo caminho para o surgimento de uma explicação baseada na razão transparente e universal e na história cumulativa e linear de uma raça diferente, os "outros", surgindo, assim, a disciplina História Natural da Humanidade, transformada, posteriormente, em Biologia e Antropologia Física. (MUNANGA, 2003).

A partir desse momento, a diversidade humana, foi entendida como raças diferentes. Para isso, foram utilizadas a conceituação e a classificação que servem de ferramentas para se operacionalizar o pensamento. Daí a necessidade de se conceituar raça, levando em consideração que a diversidade e a variedade humana eram um fator empírico que merecia uma explicação científica. "É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade

[5] Primeiro Pai da humanidade, "Tanto no judaísmo quanto no cristianismo, a figura de Adão é colocada como responsável direto pela condição de miserabilidade do ser humano" (CABALLERO 2014), uma vez que ele e Eva cometeram o pecado original.

humana em raças teriam servido. Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racialismo". (MUNANGA, 2003, p. 2).

A classificação sempre foi utilizada pela humanidade para melhor ordenar os objetos e animais. "Entre os animais, não há como confundir um elefante com um leopardo, uma cobra com uma tartaruga. São todos animais, mas, porém, diferentes." (MUNANGA, 2003, p. 3). A espécie humana, da espécie *homo-sapiens* (homo sábio), forma um conjunto de machos e fêmeas chamados por nós de homens e mulheres capazes de procriação, gerando outros homens e mulheres, formando uma grande diversidade, sendo a classificação necessária para distinguirmos essa diversidade, como distinguimos o babuíno do orangotango, o chinês dos pigmeus da África e o norueguês do senegalês. Porém, para fazer tal distinção foi preciso estabelecer alguns critérios objetivos com base nas diferenças e semelhanças.

Kabengele Munanga (2003) expõe que no século XVIII, a cor da pele, ou seja, a concentração de melanina - que define a cor da pele, do cabelo e dos olhos - foi considerada como um critério fundamental com base na diferença e semelhança para classificação das raças, dividindo a espécie humana em três raças principais, classificação que se perpetua até hoje no imaginário coletivo, no comportamento social e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela. A raça que tem menos concentração de melanina é a branca, que possui cabelos e olhos mais claros que a raça negra, a qual apresenta maior concentração de melanina e, em consequência disso, possui pele, cabelos e olhos mais escuros. A raça amarela ocupa uma posição intermediária, que é definida por aproximação, ou seja, sua raça é definida pela cor de sua pele, que pode se aproximar da cor branca ou da cor preta.

Com o progresso da Genética Humana, no século XX, descobriu-se que havia critérios químicos no sangue, mais determinantes para a divisão da humanidade em raças que simplesmente a quantidade de melanina, tais como os grupos sanguíneos, determinadas doenças hereditárias e outros fatores na hemoglobina, encontrados com mais frequência e incidência em algumas raças do que em outras, podendo configurar como marcadores genéticos.

O cruzamento de todos os critérios possíveis de diferença e semelhança estabelecidos, como o da cor da pele e os critérios morfológicos e químicos, deu origem a dezenas de raças, sub-raças e sub-sub-raças, podendo o patrimônio genético de indivíduos da mesma raça ser mais distante do que indivíduos pertencentes a raças diferentes.

> Combinando todos esses desencontros com os progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica), os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito aliás cientificamente inoperante para

> explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, **biológica e cientificamente, as raças não existem** (MUNANGA, 2003, p. 4, grifo nosso).

Para Kabengele Munanga, a invalidação científica do conceito de raça, concluída pelos estudiosos desse campo de conhecimento, não significa dizer que todos os indivíduos ou todas as populações sejam geneticamente semelhantes, pois os patrimônios genéticos são diferentes, mas essas diferenças não são suficientes para classificá-las em raças (MUNANGA, 2003). O grande problema não foi a classificação das raças em si, nem a impossibilidade científica do conceito e, sim, a sua hierarquização, feita pelos naturalistas dos séculos XVIII-XIX, que não se limitaram somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, mas os hierarquizaram, classificando-os em uma escala de valores, onde uns são tidos como capazes e outros como incapazes. "É absurdo pensar que os caracteres adaptativos sejam no absoluto 'melhores' ou 'menos bons', 'superiores' ou 'inferiores' que outros" (MUNANGA, 2003, p. 7).

Assim como Kabengele Munanga, o sociólogo Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, professor do Departamento de Sociologia, da Universidade de São Paulo (USP), acredita que a classificação possibilitou separar e associar agrupamentos de raças de acordo com o desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais. Foi a partir dessa divisão de raças que o racismo se alicerçou e vem, ao longo dos séculos, justificando atrocidades, genocídios, matanças e exclusão da população de algumas comunidades específicas. Para Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, "[...] as raças são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais" (GUIMARÃES, 2008, p. 65).

> A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudo-científica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade, apesar da máscara científica**, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana**. Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes. **Depois foram recuperados pelos nacionalismos nascentes como o nazismo para legitimar as exterminações que causaram à humanidade durante a Segunda guerra mundial** (MUNANGA, 2003, p. 5, grifo nosso).

Para a Sociologia, os conceitos de raça "[...] são discursos sobre as origens de um grupo, que usa termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas" (GUIMARÃES, 2008, p. 66) são vivências, costumes, tradições que envolvem uma comunidade específica.

Os conceitos de negro, branco e mestiço carregam conteúdo etno-semântico, político-ideológico e não biológico, não tendo o mesmo significado nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra etc. Pode até não existir raça para um geneticista contemporâneo ou um biólogo molecular, mas no imaginário e na representação coletiva de diversas populações contemporâneas "existem raças fictícias e construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou 'raças sociais' que se reproduzem e se mantêm os racismos populares" (MUNANGA, 2003, p. 6).

1.2 Conceituando CoRacismo[6]

Para trabalharmos com o conceito de cor é importante partir, mais uma vez, da ideia de Kabengele Munanga e de Antônio Sérgio Alfredo Guimarães de que cor não é raça, apesar de serem correlacionadas para justificar a hierarquização. Se raça parte de um conceito biológico que designa fenótipos específicos de uma população, as definições de cor não podem ser as mesmas de raça, pois "[...] a cor não podia ser considerada uma noção racialista, dado que não teria uma remissão hereditária única e inconfundível, seria apenas um fato concreto e objetivo" (GUIMARÃES, 1995, p. 28). Sendo assim, poderiam ser rejeitadas a noção biológica da raça, sua divisão e classificação, reconhecendo que são construções sociais e culturais para efeito da sua hierarquização, e, assim, seriam consideradas apenas as diferenças objetivas de cor. Sabendo-se que o racismo é a base do capitalismo[7] e de toda a estrutura econômica do Brasil, "[...] a cor passou a ser uma marca de origem, um código cifrado para a raça" (GUIMARÃES, 1995, p. 34).

A metáfora das cores sempre foi uma classificação presente para designar as características das pessoas escravizadas.

Apesar de a visão humana ser capaz de identificar várias cores diferentes, existe um padrão nacional aceito para as cores, restrito a um número "[...] limitado de termos básicos de cores, que variam de dois a onze – 'preto', 'branco', 'vermelho', 'verde', 'amarelo', 'azul', 'marrom', 'cinza', 'púrpura', 'laranja' e 'rosa'" (OSORIO, 2003, p. 69). Ainda assim, o

[6] A escrita desse termo "CoRacismo" foi a junção entre "cor e racismo" em que o mesmo, suprime o significado real do conceito de cor, se apropriando dele, para justificar a hierarquisação das "raças", por isso, suprimi a letra "r" de uma das palavras, que se fundem em "coRacismo".

[7] "O auge do escravismo coincide com o auge da exportação do açúcar para o mercado internacional. Este montante de produção, para que houvesse equilíbrio, necessitava externamente de um comprador que o consumisse todo e, internamente, de homens que trabalhassem para gerá-lo em condições de dar lucros compensadores aos senhores de engenho [...] quando chega ao seu esplendor a produção açucareira, registra-se também o pico da importação de negros escravos" (MOURA, 1992, p. 15).

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na tentativa de restringir a categorias mais limitadas a quantidade de nomenclaturas existentes para a classificação de raça/etnia, simplificou as opções de cores em preto, pardo e branco. Depois foi inserida a opção amarelo para asiáticos e indígenas (etnia), já que não se sabia a cor do indígena (PETRUCCELLI, 2002).

Observa-se que o IBGE define cor com a mesma definição usada para raça e essa é dada de acordo com a autodeclaração dos entrevistados, tendo, atualmente, como opções preestabelecidas: branca, preta, parda, amarela e, inserida posteriormente, indígena. A raça negra é composta por autodeclarados pretos ou pardos (PETRUCCELLI, 2002). A classificação racial adotada pelo IBGE é entendida como um conjunto de categorias em que os sujeitos podem ser enquadrados e o método de identificação como a forma pela qual se define a pertença dos indivíduos aos grupos raciais (OSORIO, 2004).

Os povos europeus se definem e são definidos como brancos, já os demais povos são considerados negros, amarelos e/ou vermelhos. Estamos diante de um discurso naturalizado, classificatório e, posteriormente, hierarquizante, baseado em cores. A classificação por cor é naturalizada no Brasil, portanto, habitual e não sujeita a críticas ou questionamentos pela população privilegiada nessa classificação.

Ao articular sobre ciência das cores, não se estuda ou se explica nada sobre a hierarquização das cores, por que o branco está associado à superioridade e ao ideal para as outras cores. No entanto, analisando as definições de branco e negro no dicionário é possível perceber a subjetividade e a intenção dos conceitos: o branco é "[...] da cor do leite ou da neve; alvo, cândido; Que é transparente ou translúcido; [...] Que revela limpeza; asseado, limpo" e o negro (classificação adotada pelo IBGE) é "[...] que não tem luz; completamente escuro e sombrio; Que está encardido; preto; Que é triste ou lúgubre; Que anuncia infortúnios; nefasto; Que inspira medo ou pavor; tenebroso; Que revela crueldade ou sordidez; perverso; Que absorve toda luz que nele incide" (MICHAELIS, 2022).

> Alguns biólogos anti-racistas **chegaram até sugerir que o conceito de raça fosse banido dos dicionários e dos textos científicos**. **No entanto, o conceito persiste tanto no uso popular como em trabalhos e estudos produzidos na área das ciências sociais**. Estes, embora concordem com as conclusões da atual Biologia Humana sobre a inexistência científica da raça e a inoperacionalidade do próprio conceito, eles justificam o uso do conceito como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão (MUNANGA, 2003, p. 6, grifo nosso.).

O que se extrai dessas definições é que, ainda que o branco não apareça de forma declarada como superior às outras raças, a população negra sempre aparece inferiorizada. A cor

é usada como marcador das diferenças raciais, assimilando uma hierarquia própria e racista. “Em outras palavras, o preconceito opera como técnica social de ordenação e reorientação das ações e relações entre pessoas e grupos, mistificando os fundamentos reais das formas de dominação vigentes na sociedade global” (IANNI, 1966, p. 46).

“A cor da pele é definida pela concentração da melanina e é justamente o degrau dessa concentração que define a cor da pele, dos olhos e do cabelo” (MUNANGA; GOMES, 2004, p. 3). As pessoas brancas possuem menos concentração de melanina, definindo, assim, a cor de sua pele como branca, a cor clara dos cabelos e olhos claros. Já as negras têm maior concentração de melanina, definindo sua cor escura, cabelos crespos e seus olhos escuros. “Apenas menos de 1% dos genes que constituem o patrimônio genético de um indivíduo são implicados na transmissão da cor da pele, dos olhos e cabelos” (MUNANGA; GOMES, 2004, p. 3).

Para Kabengele Munanga e a pedagoga e antropóloga negra Nilma Lino Gomes − primeira mulher negra do Brasil, Reitora de uma universidade pública federal, em 2013, “[...] raça é morfo-biológico e o conceito de etnia é sociocultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional, dito raça ‘branca’, ‘negra’ e ‘amarela’ pode conter, em seu seio, diversas etnias” (MUNANGA; GOMES, 2004, p. 13).

> Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. Quando é ouvido as expressões ‘identidade racial negra’, ‘identidade étnica negra’, ‘identidade étnico-racial negra’, fica claro a confusão quanto aos conceitos de raça e etnia (MUNANGA; GOMES, 2004, p. 13).

O conceito de racismo foi criado por volta de 1920, mas ao longo dos tempos sofreu várias interpretações, sendo conceituado de várias formas e em diferentes situações, com vários significados que nem sempre querem dizer a mesma coisa. “Quando utilizamos esse conceito em nosso cotidiano, não lhe atribuímos mesmos conteúdo e significado, daí a falta do consenso até na busca de soluções contra o racismo” (MUNANGA, 2003, p. 7).

“O racismo é 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.” (MUNANGA, 2003, p. 8). Para a pessoa que pensa e acredita em raças naturalmente hierarquizadas, é dado o nome de racista, ou seja, a raça para o racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos e, sim, um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos e outros, que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a que pertence,

acreditando, também, que as características intelectuais e morais de um determinado grupo de pessoas são diretamente relacionadas com as características físicas e/ou biológicas pertencentes a determinada raça.

Kabengele Munanga, em seu artigo: *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*, faz referência a dois episódios caracterizados como origem do racismo: o primeiro é derivado do mito bíblico de Noé do qual resulta a primeira classificação (religiosa) da diversidade humana, representada pelos três filhos de Noé, ancestrais das três raças: Jafé (ancestral da raça branca), Sem (ancestral da raça amarela) e Cam (ancestral da raça negra). Quando Noé encontra um oásis, após muito tempo de navegação, algumas taças de vinho, risos e comentários desrespeitosos e denúncia dos irmãos, Cam (ancestral da raça negra) foi amaldiçoado: "seus filhos serão os últimos a ser escravizados pelos filhos de seus irmãos". (MUNANGA, 2003, p. 8).

O interlocutor doutorando em Genética e Biologia Molecular da UFG já se deparou com esse exemplo racista em sala de aula:

> Acho que era uma aula de Biogeografia e a professora estava falando de grupos, né?, separação de grupos populacionais **e ela usou um exemplo da bíblia,** de Noé em que fala dos três filhos de Noé, o que era pecador, o errado foi amaldiçoado e foi para a região da África e deu origem aos povos africados, [...] e **ela me usou como exemplo, o cabelo e a cor da pele... isso na frente de todo mundo. Ela fez uma piada e todo mundo ficou rindo e eu fiquei, tipo, ah, ninguém percebeu que isso foi preconceituoso, eu fiquei com a cara fechada, não falei nada, foi tão inesperado e fora de contexto que eu fiquei congelado, não tive nenhuma reação, daí eu falei: "tá", e a aula seguiu**. [...] eu nunca tinha ouvido aquele tipo de posicionamento vindo da professora em questão, nunca tinha ouvido nada a respeito sobre ela, aí eu pensei: "ah, deve ser uma infelicidade, ela foi dar um exemplo e acabou sendo infeliz no exemplo". Aí eu tentei levar na esportiva, no momento, mas eu fiquei totalmente envergonhado, eu fiquei envergonhado, né? (RIPSÁLIS, 2021, grifo nosso).

Sobre essa afirmação *eu fiquei com a cara fechada, não falei nada, foi tão inesperado e fora de contexto que eu fiquei congelado*, Grada Kilomba (2020) nos chama a atenção para a importância da boca: ela é um órgão que simboliza a fala e a enunciação; para o racismo, ela é um órgão da opressão, por meio do qual se enuncia, ou seja, é preciso fazê-la se calar para evitar verdades desnecessárias e alertas. Portanto, o racismo torna o ato de falar praticamente impossível, principalmente em um contexto em que o mito bíblico de Noé foi suficiente para que a professora e os calvinistas justificassem e legitimassem o racismo anti-negro.

O segundo episódio caracterizado como origem do racismo é derivado do modernismo ocidental, que tem origem na classificação decorrente da observação dos caracteres físicos, como cor da pele e traços morfológicos, apregoada como científica.

Até esse momento, a concepção do racismo era explicada mediante a utilização de fatores biológicos para classificação das raças. “Essa concepção do racismo baseada na vertente biológica começa a mudar a partir dos anos 70, graças aos progressos realizados nas ciências biológicas (genética humana, bioquímica, biologia molecular) e que fizeram desacreditar na realidade científica da raça” (MUNANGA, 2003, p. 10). A partir daí, começa um deslocamento do conceito de racismo, passando a existir com maiores evidências outras formas tidas como racismo: racismo contra mulheres, contra homossexuais, contra pobres etc., tornando-se popular o conceito de racismo, passando a ser entendido como racismo qualquer atitude ou comportamento de rejeição e de injustiça social.

Esse deslocamento do racismo também é sentido pela interlocutora mestranda do curso de Antropologia Social da UFG, Ficóide, que afirma que as pessoas não aceitavam sua orientação sexual e nem sua religião: “*eu havia brigado com minha namorada e um amigo pegou em minha mão e disse que tinha uma menina que era como eu, ela rezou e saiu disso. Outra vez um amigo meio que agia como se quisesse me converter a ser hétero e a ser da religião dele”* (FICÓIDE, 2021), como se a única orientação sexual aceitável fosse a heterossexualidade e a única religião o cristianismo. A discente reforça que seus amigos do curso de medicina, que cursam concomitante com o mestrado, estão sempre querendo catequizá-la e curá-la: “*me silencio para evitar qualquer tipo de confusão para sair daqui e não desistir do curso”* (FICÓIDE, 2021). A discente é alvo de violência o tempo todo, seja por ser mulher, preta, homossexual, então ela opta por se silenciar: “*Hoje eu escolhi minha religião, já fui obrigada a ser católica quando criança, agora eu tenho a minha religião, a que escolhi*” (FICÓIDE, 2021).

Essa nova forma do uso generalizado do racismo parece ser uma armadilha ideológica para banalização e esvaziamento da importância da gravidade do racismo e de seus efeitos, criando no imaginário da população um questionamento sobre o porquê de as pessoas negras reclamarem tanto do racismo se elas não são as únicas a sofrerem com ele, com isso, banalizando e minimizando essa lógica que silencia, mata, exclui e oprime corpos negros.

O deslocamento mais significante do conceito de racismo pode ser observado antes dos anos 1970, a partir de 1948, com a implantação do *apartheid* na África do Sul, que Kabengele Munanga (2003) se arrisca a afirmar ser um projeto fundamentado no multiculturalismo política e ideologicamente manipulado mesmo que oficialmente ele tenha sido definido como um projeto político de desenvolvimento baseado no respeito das diferenças étnicas ou culturais dos povos sul-africanos. O racismo se reformula e se mantém ativo e eficiente, justamente nessa manipulação disfarçada de respeito às diferenças e identidade

cultural de cada povo, causando rejeição a culturas diferentes, como “os imigrantes dos países árabes, africanos e outros dos países do Terceiro mundo, a partir dos anos 80” (MUNANGA, 2003, p. 10).

O racismo veio ao longo dos anos se ressignificando e se alicerçando no imaginário social não precisando mais do conceito de raça, no sentido biológico, para decretar a existência das diferenças insuperáveis e insuportáveis entre grupos estereotipados, já que as categorias mentais que as sustentam estão presentes nesse imaginário. Mesmo sabendo que não existe fundamentação científica para a existência de raças e sua hierarquização, o imaginário social reconhece a existência de raças fictícias que estão presentes nas representações e imaginários coletivos, diária e incessantemente perceptíveis nas práticas sociais.

“Enquanto o racismo clássico se alimenta na noção de raça, o racismo novo se alimenta na noção de etnia definida como um grupo cultural, categoria que constitui um lexical mais aceitável que a raça (falar politicamente correto)” (MUNANGA, 2003, p. 11), baseado nas diferenças culturais e identitárias. Em pleno século XXI, se vive um racismo paradoxal, em que racistas e antirracistas dizem defender e lutar a mesma luta, a de reconhecimento e respeito às diferenças culturais e a implantação do multiculturalismo. A política racista foi aprimorada e acontece de forma estratégica e multifacetada, coexistindo entre essa atitude teatral de luta de todos – incluindo cidadãos e nações − por igualdade de direitos, respeito e equidade. O racismo é operante, agora, de uma forma ainda mais difícil de ser combatido, pois se disfarça de boa vontade, de brincadeiras, de mal-entendidos, não sendo declarado, não sendo escancarado, chamado de racismo velado e/ou institucional.

Diferentemente dos Estados Unidos, no Brasil, o mito da democracia racial e da cultura mestiça nacional, em que todos os brasileiros seriam vistos como iguais, descendentes de misturas raciais, portanto, mestiços, atrasou muito a discussão nacional sobre racismo, bem como a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro e a implantação das políticas afirmativas, já que até então, todos tinham a ilusão de serem tratados e vistos como iguais (MUNANGA, 2003).

Mediante todo o exposto, fica evidente que construir a identidade negra diante da hierarquização racial criada e alicerçada para justificar a segregação e exploração de um povo por outro é um desafio cada dia maior.

1.3 Raça e/ou etnia: como o racismo se apropria desses conceitos

Não tem como iniciarmos essa discussão sem aplaudirmos e nos contemplarmos com a explicação do professor Kabengele Munanga (2003, p. 12) ao salientar que "o conteúdo da raça é morfo-biológico e o da etnia é sócio-cultural, histórico e psicológico [...] uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território".

Entre uma população entendida como de raça negra, branca e amarela, pode conter em seu interior várias etnias diferentes, assim como populações lidas como diferentes podem ser de mesma etnia, ou seja, a população entendida como negra e branca pode ser de uma mesma etnia, compartilhando da mesma língua, religião, cosmovisão, cultura, mesmo espaço geográfico, ainda que a coloração de sua pele e fenótipos sejam diferentes.

Em sua obra *Negritando*, a antropóloga e militante negra Nilma Bentes, nos convida a refletir sobre raça e etnia no Brasil, "embora seja muito mais interessante se falar em etnia, na prática, não adianta um negro se identificar etnicamente como um não-negro, pois o racismo faz com que o negro e, não o não-negro, seja discriminado" (BENTES, 1993, p. 20), fazendo crer no imaginário coletivo que "tudo que vem de negro, de preto ou é inferior ou é maléfico (religião, ritmos, hábitos, etc.)", pois a discriminação racial está vinculada às características físicas da negritude, praticando, com isso, segregação, exclusão, discriminação racial e cultural, afetando a aceitação de raças e de algumas etnias (BENTES, 1993, p. 16).

Nilma Lino Gomes (2005), assim como Kabengele Munanga (2003), afirma que o conceito de raça é mais utilizado pelos pesquisadores brasileiros que atuam nas questões das relações raciais e interétnicas, pois negá-lo dificultaria a luta contra o racismo, já que está presente no inconsciente e imaginário social. Se fosse possível tentar negar as diferenças físicas e elas deixassem de existir, mas essa não é a realidade, essa diferença racial existe e é atuante no cotidiano social:

> **Eu não sei o que te dizer, eu como negra estar aqui, qual foi a diferença que isso fez?** No meu mestrado mesmo, quando eu entrei tinha eu e mais uma menina que era negra e ela já era da Ciência da Computação já, mas **ela era muito engajada nesse mundo,** ela participava de projeto de mulheres, mulheres negras e tal, então ela já tinha toda essa representatividade ali com ela, **eu acho que eu nunca fui muito..., nunca participei muito, então, realmente eu não sei qual seria o destaque, qual seria a importância, qual seria o desafio**. Eu acho importante, mas não consigo formular uma resposta, é, teoricamente, um destaque, né?, porque, querendo ou não, a pessoa olha prali e, sei lá, vamos supor, **eu tenho três orientadores e todos os três são homens, são brancos e que estudaram e são de "família boa", digamos assim, de família rica que sempre faz as coisas.** A maioria das pessoas com quem eu trabalho no mestrado, com quem tenho contato, às

> vezes. **No *Workshop* que eu participei mesmo, a maioria esmagadora eram homens e homens brancos que estão no mundo acadêmico, aí, assim, acho que é importante, sim, e ter uma mulher negra ali no meio, isso é importante, é importante, sim, representativo e eu acredito que seja isso, sabe? Não consigo pensar muito mais além disso** (TREVO ROSA, 2021, grifo nosso).

Algumas frases ditas pela discente mestranda das Ciências da Computação me chamam bastante atenção: no *"meu mestrado mesmo, quando eu entrei tinha eu e mais uma menina que era negra e ela já era da Ciência da Computação, mas ela era muito engajada nesse mundo*" (TREVO ROSA, 2021). Quando ela diz que a colega de mestrado, também negra, era muito engajada nesse mundo, parece-me que se trata de outro universo, distante do dela, realmente é como se fosse um outro mundo, ao qual ela não se sente pertencente. Ela tem consciência de sua negritude, mas ela não se percebe ou se posiciona como tal nos espaços que ocupa e isso, quando questionado, a deixa insegura. Sua mãe é uma mulher branca e seu pai um homem negro que sempre foi muito controlador, esses dois fatores, também, podem ter contribuído para esse distanciamento da discente com relação às questões raciais. Durante toda a imersão, o que sempre lhe chamou muito a atenção foi o fato de ser mulher nesses espaços masculinizados, mas o fato de ser uma mulher negra nesses espaços não havia feito parte de seu discurso nenhuma vez até esse momento.

Outro fato me chama bastante a atenção. Quando a discente observou que seus orientadores (um orientador e dois coorientadores), os três, são homens brancos de "famílias boas". Ela percebeu que além de ser impactante a ausência de mulheres nessa área, sendo essa mulher negra, com a voz trêmula e se mostrando insegura, mas falando sempre em terceira pessoa, se distanciando da análise ela diz: "*acho que é importante, sim, ter uma mulher negra ali no meio, isso é importante, é importante, sim, representativo e eu acredito que seja isso, sabe? Não consigo pensar muito mais além disso* [...]" (TREVO ROSA, 2021). Mas, o que mais me alertou para a questão foi a expressão "família boa" associada à "família rica".

Essa expressão é a reprodução do colonialismo presente e vivenciado na vida da discente, que sempre foi cerceada e agora está sendo reproduzida em sua fala. Para Frantz Fanon, a sociedade entende que "uma criança normal, crescida em uma família normal, será um homem normal. Não há desproporção entre a vida familiar e a vida nacional" (2008, p. 128). Assim se alicerça o termo utilizado pela discente: uma pessoa de família boa, que gera filhos inteligentes, estudiosos, bons, sendo essa família boa sempre rica e com filhos brancos.

Recentemente, um vídeo de Nabby Clifford, músico e ativista ganês, viralizou nas redes sociais. Nele está o questionamento que levantou o debate semântico sobre o uso das palavras 'preto' e 'negro' para se referir a pessoas de pele preta. Embora a primeira seja usada por órgãos, documentos oficiais e acadêmicos em seu País, para o músico a palavra é carregada

de negativismo e discriminação. Nabby Clifford não concorda com o termo negro e diz que, ao se referir a pessoas pretas, o único termo aceitável é preto.

> Em um país, como o Brasil, que usa palavras, como: lista negra; dia negro; magia negra; câmbio negro; vala negra; mercado negro; peste negra; buraco negro; ovelha negra; a fome negra; humor negro; passado negro e futuro negro, para se referir a algo ruim, não deveria chamar uma criança de negro […]. Ele não come feijão negro, come feijão preto, o carro dele não é carro negro, o carro dele é carro preto, ele não toma café negro, toma café preto, a fome não é negra, quando ganha na loteria, ganha uma nota preta. Se branco não é negativo, preto também não é negativo (CLIFFORD, 2018).

A ativista Mirtes Santos, graduada em Direito, graduanda em Letras e pós-graduada em Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça, pela Universidade Federal do Espírito Santos (Ufes), integrante do Coletivo Negrada – Organização de Estudantes Negr@s, Indígenas e Cotistas, da Ufes, pronunciou-se sobre o assunto e disse que o termo preto está sendo ressignificado, já que a palavra já foi usada como forma de agredir e de segregar. “Os negros que não estão no movimento e não compreendem o que o Clifford falou repudiam o ‘preto’, pois a palavra sempre foi usada como forma de agredir a identidade negra” (CLIFFORD, 2018).

Mirtes Santos acredita que o mais provável é que as duas palavras coexistam “[...] sem a carga negativa que o racismo estrutural incrustou”. A experiência de Nabby Clifford vem de sua vivência nos Estados Unidos, onde o termo negro foi ressignificado e vinculado a algo ruim, virando um tabu, ou seja, parte de sua experiência no contexto no qual está inserida a sua identidade.

Essa discussão sobre o uso do termo preto ou negro é importante para entendermos que essa mudança de preto para negro, considerando-se a utilização adotada pelo IBGE em que negros são pretos e pardos, serve para enfraquecer a luta, pois, muitas vezes, os não pretos, se classificam como pardos e alegam nunca ter sofrido qualquer tipo de preconceito, além de não lutarem as mesmas lutas nos movimentos sociais por igualdade de oportunidades e condições. Ao tratar negros e pretos como sinônimos, deslocamos os sentidos já existentes para tais termos, enfraquecendo a luta.

Deixando um pouco essa polêmica existente sobre o uso correto dos vocábulos preto ou negro, uma vez que já se sabe que ela existe, de forma estratégica, cabe aos estudiosos saber como, quando e onde usá-los corretamente. Os pesquisadores brasileiros utilizam o conceito de raça, conscientemente, de forma política para explicar o que é o racismo, já que esse se baseia em crença na existência de “raças hierarquizadas, raças fictícias ainda resistentes nas representações mentais e no imaginário coletivo de todos os povos e sociedades

contemporâneas" (MUNANGA, 2003, p. 12). Alguns optam por utilizar o conceito correto, etnia, mesmo sabendo da necessidade da discussão e do combate ao racismo. Essa substituição de conceitos não muda a realidade do racismo, não o elimina, nem elimina a ideia de hierarquização das raças entre culturas diferentes.

A relação dos conceitos de raça, etnia e racismo,

> adotada nas sociedades contemporâneas, não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intato (MUNANGA, 2003, p. 12).

Para Nilma Lino Gomes (2005, p. 5), "etnia é o outro termo ou conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade".

> Sem dúvida, por uma visão político-ideológica que colocou coletivamente os brancos no topo da pirâmide social, do comando e do poder, independentemente de suas raízes **culturais de origem étnica, tem-se tendência, por vício da ideologia racista que estabelece uma relação intrínseca entre biologia e cultura ou raça e cultura, a considerar a população branca, independentemente de suas diferentes origens geográficas e culturais, como pertencente a uma mesma cultura ou mesma etnia, daí as expressões equívocas e equivocadas de 'cultura branca' e 'etnia branca'.** Pelo mesmo raciocínio baseado na visão político-ideológica que colocou coletivamente os negros na base da pirâmide como grupo (MUNANGA, 2003, p. 14).

Pensando sobre os vícios da ideologia racista, questionada na citação, as expressões 'cultura branca' e 'etnia branca' são expressões equivocadas e que provocam confusão estratégica e ideologicamente. As identidades culturais são construídas mediante as tomadas de consciência das culturas de resistência, que estão em constante processo de mutação, e não como objetos prontos. Ao analisar a realidade e distribuição etnográfica do Brasil é possível perceber que não existe apenas uma cultura branca ou uma cultura negra, havendo mais de uma forma de cultura, as chamadas culturas regionais.

A cultura dos negros baianos no campo da religiosidade, do vestuário, da música, da culinária, das danças e das artes plásticas são diferentes da cultura dos negros mineiros, maranhenses, cariocas. Da mesma forma, comunidades quilombolas ou remanescentes dos quilombos, apesar de terem alguns problemas comuns, apresentam, também, histórias, culturas e religiões diferentes; descendentes de italianos, em todo o Brasil, preservam alguns hábitos alimentares que os aproximam da terra mãe; gaúchos, no Rio Grande do Sul, têm, também,

peculiaridades culturais na sua dança, em seu traje e em seus hábitos alimentares e culinários que os diferenciam dos baianos etc. (MUNANGA, 2003).

Para o professor Márcio André Santos (2016), [...] em uma primeira acepção podemos dizer que uma identidade étnica está ligada à cultura e a um povo. Por sua vez, a cultura de um povo ou o conjunto de suas práticas culturais constitui parte substantiva daquilo que chamamos de identidade. Assim sendo, no Brasil, a identidade cultural não é única e existe, sim, um pluralismo cultural composto por vários processos de identidade cultural entre negros, brancos e amarelos, segundo o qual todos eles são vistos e entendidos como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biológicos ou raciais.

O conceito de identidade étnico-racial negra é utilizado pelos intelectuais e militantes a fim de que todos tenham consciência do conteúdo político dessa expressão, sabendo que ela se opõe a "uma outra identidade unificadora proposta pela ideologia dominante, ou seja, a identidade mestiça, que além de buscar a unidade nacional visa, também, à legitimação da chamada democracia racial brasileira e a conservação do *status quo*" (MUNANGA, 2003, p. 15), fazendo com que a luta antirracista perca força.

1.4 Do individual ao coletivo, trançando identidades

As identidades estudadas e enunciadas nessa tese estão em conformidade com a compreensão de Frantz Fanon (1983), que compreende a configuração da identidade como a tradição do oprimido. De maneira que, quando se fala em identidades nesta tese, estamos falando de "signos que são acionados por indivíduos que necessitam, por sua condição, afirmar-se" (DIAS, 2008, p. 133), levando-se em consideração que "no processo de construção da identidade, o corpo pode ser considerado como um suporte da identidade negra e o cabelo crespo como um forte ícone identitário" (GOMES, 2003, p. 173), *"Durante a graduação meu cabelo era alisado com chapinha"(IRIS AFRICANA, 2021),* pois, para Nilma Lino Gomes (2003, p. 173), "somos sujeitos corpóreos e usamos o nosso corpo como linguagem, como forma de comunicação" e o racismo nega esse corpo.

Frantz-Fanon (1983) revela a profunda incerteza psíquica da própria relação colonial: suas representações fendidas são o palco da divisão entre corpo e alma que encena o artifício da identidade, uma divisão que atravessa a frágil pele – negra e branca – da autoridade individual e social: são três condições para uma compreensão do processo de identificação.

A primeira condição é a de existir; é ser chamado à existência em relação a uma alteridade, seu olhar ou *locus.* É uma demanda que se estende em direção a um objeto externo,

ou seja, é a relação dessa demanda com o lugar do objeto, que reivindica que se torne a base da identificação. É sempre em relação ao lugar do outro que o desejo colonial é articulado. Para o colonizador, o nativo está sempre querendo tomar o seu lugar e, para o nativo, aquele é o lugar de referência o qual ele gostaria, também, de ocupar. Portanto, esse existir e ser chamado à existência acontece nessa relação de qual posição se está e qual é o local ideal a que se quer chegar.

A segunda condição é a do próprio lugar da identificação retido na tensão da demanda e do desejo, é um espaço de cisão. É a distância entre o homem branco/colonizador e o homem negro/colonizado, esse lugar de separação, de cisão, de distância entre um e outro. Se o homem negro/colonizado chegar àquele lugar de branquitude inconsciente, ele, ainda assim, será diferente entre os diferentes dele (brancos).

A terceira condição é a de identificação que nunca é afirmação de uma identidade predada, nunca uma profecia auto cumprida – é sempre a produção de uma imagem de identidade – e a transformação, – isto é, ser para um outro, – implica a representação do sujeito na ordem diferenciadora da alteridade. A identificação é sempre o retorno de uma imagem de identidade que traz a marca da fissura no lugar do outro.

Para a escritora e feminista negra Aparecida Sueli Carneiro, a identidade assemelha ou até diferencia um indivíduo dos demais. No entanto, vale ressaltar que só existe uma identidade individual porque existe a influência e a vivência coletiva, pois a identidade individual é constituída a partir das interferências sofridas pelo meio cultural, social e educacional, que interfere na forma de ser e agir de cada indivíduo, como se fosse uma metamorfose constante (CARNEIRO, 2000).

> A identidade e a diferença estão, portanto, complexamente imbricadas, na mesma proporção em que o ‘eu’ é afirmado e performatizado, o ‘outro’ é também instituído e dramatizado. Longe de compreender os processos identitários enquanto fenômenos herméticos, salientamos que eles apresentam categorias deslizantes o que impossibilita interpretações essencializadas. Esta compreensão não apresenta nenhuma contradição com a consideração de que **os indivíduos em seus processos de afirmação identitária podem, e com frequência o fazem, por ser essa a forma que encontram para afirmar-se, fixar e cristalizar seus pertencimentos** (DIAS, 2008, p. 134, grifo nosso.).

Frantz Fanon, em sua obra *Pele negra, máscaras brancas,* faz uma importante reflexão sobre a construção de identidades, fazendo referência aos esforços “desesperados de um preto que luta para descobrir o sentido da identidade negra. A civilização branca, a cultura europeia, impuseram à população negra um desvio existencial. [...] aquilo que se chama de alma negra é frequentemente uma construção do branco” (FANON, 2008, p. 30), que define como a

população negra deve se comportar, ser e agir, principalmente, quando aprende a linguagem e a importância que ela tem no caminho da emancipação e construção de sua identidade. Exemplo disso,

> Queira ou não queira, o negro deve vestir a libré que o branco lhe impôs. Observem que, nos periódicos ilustrados para crianças, todos os negros têm na boca o 'sim sinhô' ritual. No cinema, a história é mais extraordinária ainda. A maior parte dos filmes americanos dublados na França reproduzem negros do tipo: y'a bon banania*. Em um desses filmes recentes, Requins d'acier, via-se um preto embarcado em um submarino, falando o jargão mais clássico possível. Além do mais, ele era bem preto, andava sempre atrás dos demais, tremendo ao menor movimento de cólera do contra-mestre e sendo, enfim, morto na aventura. Estou convencido de que a versão original não comportava esta modalidade de expressão. E se fosse o caso, não compreendo por que na França democrática, onde sessenta milhões de cidadãos são de cor, seriam dubladas até mesmo as imbecilidades do Além-Atlântico. É que o preto deve sempre ser apresentado de certa maneira, e, desde o negro do filme Sans pitié — 'eu bom operário, nunca mentir, nunca roubar', até a criada do Duel au soleil, encontramos o mesmo estereótipo (FANON, 2008, p. 47).

Ao explanar sobre a identidade da pessoa negra[8], retomaremos as reflexões de Nilma Lino Gomes (2003), apresentadas em sua pesquisa, que culminou no artigo *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo,* em que ela nos traz a importância do papel desempenhado pela dupla cabelo crespo e cor preta da pele na construção da identidade negra: o cabelo é extremamente marcante nessa construção, tendo relação direta com a maneira como a população negra se vê e é vista pelo outro, nos vários espaços e relações em que a população negra se socializa e se educa, "como a família, as amizades, as relações afetivo-sexuais, o trabalho e a escola. Para esse sujeito, o cabelo carrega uma forte marca identitária e, em algumas situações, é visto como marca de inferioridade" (GOMES, 2003).

Nilma Lino Gomes (2003, p. 173) nos chama a atenção para os "espaços em que o cabelo é visto numa perspectiva de revalorização. São eles: os contextos familiares em que se preserva a memória ancestral africana, alguns espaços da militância política, os salões étnicos, entre outros". Revalorização necessária que extrapola o indivíduo e atinge o grupo étnico/racial a que pertence, valorando uma ancestralidade africana recriada no Brasil e muito importante na

[8] Utilizaremos o termo negro por ser uma categoria adotada em concursos púbicos, vestibulares, no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), nas comissões de heteroidentificação e no IBGE e pelo fato da pesquisadora ser branca. Em campo, entendi que preto é o termo adotado de pessoa negra para pessoa negra, isto é, entre pessoas negras. Já um branco ao se referir ao negro como preto, dependendo de onde se fala e de como se fala, pode ser entendido como pejorativo e carregado de preconceitos nos quais não quero incorrer, apesar de estar sendo orientada, conduzida, corrigida e amparada por uma pesquisadora/orientadora militante negra.

construção dessa identidade. Pensando no papel da escola, é necessário trabalhar a revalorização da estética do corpo negro e do cabelo crespo.

Continuando a reflexão sobre a constituição da identidade negra na sociedade, formulando sua maneira de ser e existir, é necessário compreender a categoria identidade. Para tanto partilhamos, também, da abordagem da Psicologia Social trabalhada por Antônio da Costa Ciampa, que trabalha a identidade como um processo contínuo de transformação, entendido como metamorfose, envolvendo os aspectos biológicos, psicológicos e sociais do ser humano. A exemplo disso, seguimos de mãos dadas com Frantz Fanon,

> Sim, do negro exige-se que seja um bom preto; isso posto, o resto vem naturalmente. Levá-lo a falar *petit-nègre* é aprisioná-lo a uma imagem, embebê-lo, vítima eterna de uma essência, de um aparecer pelo qual ele não é responsável. E, naturalmente, do mesmo modo que um judeu que gasta dinheiro sem contá-lo é suspeito, o negro que cita Montesquieu deve ser vigiado. Que nos compreendam: vigiado, na medida em que com ele começa algo. Claro, não penso que o estudante negro seja suspeito diante de seus colegas ou de seus professores. Mas fora do meio universitário, subsiste um exército de imbecis: o importante não é educá-los, mas levar o negro a não ser mais escravo de seus arquétipos (FANON, 2008, p. 47).

É importante entender quais foram os lugares construídos para os corpos negros ao longo da história, para maior compreensão dos desafios da construção da identidade, uma vez que ela foi submetida a esses lugares e a essas interferências. À população negra foi concedido um espaço e lhe foi cobrado muito caro por ele; lhe foram retiradas suas tradições, língua, crenças, vestimentas, o direito de ser homem preto e mulher preta, os tornando peles negras, máscaras brancas. Nem preto, nem branco, mas sempre inferior.

> Quando um preto fala de Marx, a primeira reação é a seguinte: 'Nós vos educamos e agora vocês se voltam contra seus benfeitores. Ingratos! Decididamente, não se pode esperar nada de vocês'. [...] O que afirmamos é que o europeu tem uma ideia definida do negro, e não há nada de mais exasperante do que ouvir dizer: 'Desde quando você está na França? Você fala bem o francês?'. Poderiam me responder que isto se deve ao fato de que muitos negros se exprimem em *petit-nègre*. Mas seria uma resposta demasiadamente fácil. Você está no trem e pergunta: − Com licença, o senhor poderia me informar onde fica o vagão restaurante? − Sim, amigo, você pegá direto corredô, um, dois, três, é lá. Responder em *petit-nègre* é enclausurar o negro, é perpetuar uma situação de conflito onde o branco infesta o negro com corpos estranhos extremamente tóxicos. **Nada de mais sensacional do que um negro que se exprime corretamente, pois, na verdade, ele assume o mundo branco.** Às vezes nos acontece conversar com estudantes de origem estrangeira que falam mal o francês: o pequeno Crusoé, aliás, próspero, fica, então, à vontade: explica, informa, comenta, dá lições. **Com o negro civilizado a estupefação chega ao cúmulo, pois ele está perfeitamente adaptado. Com ele o jogo não é mais possível, é uma perfeita réplica do branco. Diante dele, é preciso tirar o chapéu** (FANON, 2008, p. 48, grifo nosso).

Partindo desses lugares construídos e reservados a esses corpos, abordados por Frantz Fanon, continuaremos o raciocínio em relação à construção da identidade. Para Antônio da Costa Ciampa (1987), a identidade vai além da visão individual, isolada e reducionista, como se fosse apenas o significado do eu, da autoconsciência ou da autoimagem. Não há como entender a identidade como um eu isolado, o ser humano vive em sociedade e é o tempo todo influenciado por ela, sendo sua identidade mutável, estando em um processo de constante transformação influenciada pelas trajetórias e vivências do indivíduo e do meio social em que se encontra inserido. "Nunca se é individual e isolada, sempre se é forjada no coletivo (vivo e morto)" (RAMOS, 2009, p. 8). Essa influência fica notória na citação, a seguir:

> 1) eu represento enquanto estou sendo o representante de mim (com uma identidade pressuposta e dada fantasmagoricamente como sempre idêntica); 2) eu represento, em consequência, enquanto desempenho papéis (decorrentes de minhas posições) ocultando outras partes de mim não contidas na minha identidade pressuposta e reposta (caso contrário eu não sou o representante de mim); 3) eu represento, finalmente, enquanto reponho no presente o que tenho sido, enquanto reitero a apresentação de mim – reapresentado como o que estou sendo – dado o caráter formalmente atemporal atribuído à minha identidade pressuposta que está sendo reposta, encobrindo o verdadeiro caráter substancialmente temporal de minha identidade (como uma sucessão do que estou sendo, como devir) (CIAMPA, 1987, p. 69).

A identidade não é estática, está em constante movimento e é formada e reformulada o tempo todo, definindo a vida do ser social, que, ao mesmo tempo que lhe pertence, pertence, também, à sociedade.

Frantz Fanon compartilha com seus leitores uma história sobre uma mulher negra, casada com um homem branco, que resolve estar presente com seu esposo e colegas de trabalho dele, brancos e suas esposas, também, brancas, mostrando como o constrangimento e o sentimento de inferioridade, implantados nela, determinaram seus atos dali para frente, corroborando para a construção da identidade individual...

> Passamos a noite em uma dessas *villas* que eu admirava desde a infância, com dois oficiais e suas esposas. Elas me olhavam com uma indulgência insuportável. Sentia que estava com a maquiagem muito carregada, que não estava vestida como devia, que não estava à altura de André, talvez simplesmente por causa da minha pele; em resumo, passei uma noite tão desagradável que decidi nunca mais pedir a André para acompanhá-lo (FANON, 2008, p. 55).

O racismo, que envolve e conceitua cor e raça como sendo a mesma coisa, influencia na construção da identidade negra que é "[...] uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um

mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro" (GOMES, 2002, p. 3). Ao refletir sobre a negritude de Milton Santos, Sueli Carneiro cita a frase do poeta nigeriano Wole Soyinka, que nos diz muito sobre identidade: "O tigre não alardeia a sua tigritude, ele simplesmente ataca" (SOYIINKA, 1986 *apud* CARNEIRO, 2011, p. 89). Portanto, para ela, Milton Santos "[...] não carecia de afirmação, era pura expressão de racionalidade e sensibilidade humanas em sua acepção maior, construídas possivelmente graças à permanente vigília [...] o fato de ser negro o conduzia" (CARNEIRO, 2011, p. 89).

"A dissimulação gerada pelo mito da democracia racial e o racismo ambíguo, via de regra, velados e encobertos, afastam os indivíduos de uma compreensão das reais determinações históricas, substituindo por uma falsa ideia da harmoniosa convivência entre as raças" (PINTO; FERREIRA, 2014, p. 5). Essa versão determina lugares e papeis para as pessoas na sociedade sob o viés de igualdade, compartilhando essa forma ideológica de agir em espaços institucionais, pois são introjetadas no pensamento social, dificultando e influenciando a identidade negra, levando muitos a não se reconhecer como tal e a se classificar como intermediários entre duas raças − decisão encoberta pela ideia de moreno, mestiço, mulato, que se aproxima mais do ideal branco.

> A história da ascensão social do negro brasileiro é, assim, a história de sua assimilação aos padrões brancos de relações sociais. É a história da submissão ideológica de um estoque racial em presença de outro que se lhe faz hegemônico. É a história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro na intensidade de sua negação (SOUZA, 1983, p. 23).

Assim como a Psiquiatra e Psicanalista Neusa de Souza Santos, Frantz Fanon, também, faz referência à história de uma identidade renunciada, compartilhando com seus leitores como acontece a percepção, construção e renúncia de uma identidade individual racializada, na infância de uma garota negra. Fato relatado por nossa interlocutora *Chincherinchee Gigante*, discente mestranda do curso de Educação Física, em que sua irmã, quando estava na educação infantil, passou por violências ao ponto de negar a sua própria cor, chegando, por várias vezes, chorando da escola porque os amigos a chamaram de negra e ela dizia não querer ser.

Na tentativa de criar cores e raças intermediárias, ou seja, mais embranquecidas, entre o branco e o indígena, entre o branco e o preto, surgiram os termos 'mestiço' e 'mulato', que Kabengele Munanga (1999, p. 20) define da seguinte forma: "Mestiço designa o indivíduo nascido da relação sexual entre um branco e uma índia ou entre um índio e uma branca. O mulato designa o indivíduo nascido da relação entre um branco e uma negra, ou de um negro e uma branca".

Kabengele Munanga dedica-se a estudar os preconceitos raciais associados a essa diversidade de definições e como o termo ‘mulato’ – *mulo,* em espanhol − tem mais conotação pejorativa do que o ‘mestiço’, pois está associado diretamente à hierarquização das raças, além de a etimologia da palavra ser bem conveniente para reforçar o aspecto animal − no caso, da raça negra, visando a inferiorizá-la.

O termo ‘mestiço’, que significa pessoa nascida de uma pessoa branca e de uma pessoa indígena, é considerado menos pejorativo que ‘mulato’ devido à revalorização que teve no século XVIII “[...] através do mito do bom selvagem de Jean Jacques Rousseau[9] e da aceitação das civilizações incas e maias” (MUNANGA, 1999, p. 20).

> A gente não nasce negro, a gente se torna negro. É uma conquista dura, cruel e que se desenvolve pela vida da gente afora. Aí entra a questão da identidade que você vai construindo. Essa identidade negra não é uma coisa pronta, acabada. Então, para mim, uma pessoa negra que tem consciência de sua negritude está na luta contra o racismo. As outras são mulatas, marrons, pardos etc. (GONZALEZ, 1988, p. 373).

Alguns dos termos adotados possuem uma vasta amplitude que acabam se desvinculando de uma população específica com suas particularidades e necessidades, assim é o termo *pardo,* no qual “[...] cabem os mulatos, os caboclos e todos os [...] que não se desejam negros, amarelos ou indígenas encontram uma zona cinzenta onde possam se abrigar, se esconder e se esquecer de uma origem renegada” (CARNEIRO, 2011, p. 64).

Para Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro os conceitos de identidade negra não são muito distintos, porém, a forma de aplicação dessa identidade na sociedade se difere muito e lugares são construídos para cada uma delas. Assim, também, pensa Nilma Lino Gomes, para quem a identidade negra é entendida

> [...] como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela nossa própria identidade (GOMES, 2002, p. 2).

“A compreensão da diversidade cultural [...], além de considerar as diferenças, ativa processos de reconhecimento do ‘outro’ e, sobretudo, faz com que seja repensada a relação ‘eu’ x ‘outro’” (DIAS, 2013, p. 20) e colabora para a construção da identidade.

[9] Intelectual, filósofo, teórico político, escritor e compositor autodidata do século XVIII que se propunha pensar a constituição de um Estado como organizador da sociedade civil.

Sueli Carneiro faz um relato sobre a surpresa de sua irmã ao perceber que Milton Santos, de quem ouvia falar há tanto tempo e a quem se referiam teoricamente, inclusive os brancos, era preto: − "Sueli, ele é preto!" (CARNEIRO, 2011, p. 87). Referir-se à cor de alguém não branco, que era referência, era enaltecer sua negritude, risco que muitos preferiam não correr, pois poderia rebaixar a pessoa. Um exemplo que se tem foi quando Olavo Bilac, ao se referir a Machado de Assis, na tentativa de enaltecê-lo sem dizer que ele era negro, assemelhou-o a um homem grego.

Durante o processo de construção ou destruição/metamorfose da identidade existe o reconhecimento do próprio indivíduo como pertencente a uma raça, a um grupo de pessoas. Para isso, é necessário que ele desenvolva a autoafirmação, no entanto, devido ao embranquecimento da população negra e toda a construção/desconstrução identitária que ocorre na prática, algumas pessoas negras encontram dificuldades em assumir sua ascendência, o que é percebido no interlocutor mestrando em Saúde Coletiva da UFG, ao ser indagado sobre como se percebia na condição de pessoa da população negra dentro de um curso de pós-graduação *stricto sensu*:

> Essa pergunta é muito complexa, sabia? Porque quando você me enviou o pedido para participar da pesquisa, **eu sempre me considerei pardo, mas de fato eu nunca avaliei profundamente o que seria uma pessoa parda, eu fui pesquisar, dá uma olhadinha, e eu falei: "caramba, interessante"**! Aí eu me lembrei que na minha família, meus tios são negros e, de fato você olha e consegue identificar e as pessoas às vezes questionam: "você é pardo?" Eu falei: "sou, eu me considero assim". Minha mãe sempre preencheu os formulários me identificando como pardo, então eu perpetuo isso até hoje (VENENO DE CAÇADOR, 2021, grifo nosso).

O discente compartilha conosco que precisou pesquisar o que seria ser pardo, pois desde sempre o trataram como tal, mas que, de fato, ele não sabia o que isso representava, já que ele nunca parou para refletir sobre isso até esse momento, por que, até então, tudo sempre foi muito difícil e para ele, era assim e pronto, ou seja, "não somente as relações de poder parecerão naturais, mas a própria representação estereotipada do sujeito colonial se apresentará como a ordem natural das coisas" (BERNARDINO – COSTA, 2016, p. 513).

Tal situação também é explicada pelo sociólogo e jornalista brasileiro Clóvis Steiger de Assis Moura, mais conhecido como Clóvis Moura.

> A elite de poder, que se autodefine como branca, escolheu, como tipo ideal, representativo da superioridade étnica na nossa sociedade, o branco europeu e, em contrapartida, como tipo negativo, inferior, étnica e culturalmente, o negro. Partindo desta dicotomia étnica estabeleceu-se uma escala de valores, sendo o indivíduo ou grupo mais reconhecido e aceito socialmente na medida em que se aproxima do tipo branco, e desvalorizado e socialmente repelido à medida que se aproxima do negro (MOURA, 1988, p. 62).

A identidade e a diferença entre as populações são construções sociais e essas podem ser manipuladas de acordo com a relação de poder existente e pretendida. “Isso significa que sua definição discursiva e linguística está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (HALL, 2000, p. 81).

Para pensar melhor sobre a construção da identidade é necessário elucidar sobre o que referenciaremos em vários momentos como branquitude, lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, ou seja, materiais que colaboram para a construção social e a reprodução do racismo. Um lugar protegido da exposição negativa, pois é um lugar construído para ascensão, de invisibilidade (FRANKENBERG, 2004). “Do negro ao branco, tal é a linha de mutação. Ser branco é como ser rico, como ser bonito, como ser inteligente” (FANON, 2008, p. 60).

Ruth Alice Emma Frankenberg, mais conhecida como Ruth Frankenberg, socióloga britânica e professora associada da área de Estudos Americanos da Universidade da Califórnia (Davis), em seu livro *A miragem de uma branquidade não marcada* (2004), se refere à branquidade como branquidade que é: um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial; um “ponto de vista”, um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais; um *locus* de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais, não marcadas e não denominadas, ou denominadas como nacionais ou “normativas”, em vez de especificadamente raciais; redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe; a inclusão na categoria “branco” é uma questão controvertida e, em diferentes épocas e lugares, alguns tipos de branquidade são marcadores de fronteira da própria categoria, atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio ou subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas o modulam ou modificam; produto da história e é uma categoria relacional com significados socialmente construídos (FRANKENBERG, 2004).

Sendo assim, o ideal de branquitude é estimulado; a população negra de pele clara está mais próxima do ideal estético pretendido e a população negra de pele escura deveria perseguir esse ideal. “De um dia para o outro, a mulata passou da casta dos escravos para a dos senhores... Ela foi reconhecida pelo seu comportamento supercompensador. Ela não foi mais identificada como aquela que queria ser branca, ela era branca. Ela penetrava no mundo branco” (FANON, 2008, p. 65).

Quando perguntei à discente mestranda em Ciências da Computação da UFG, negra de pele clara, o que o corpo dela representa nos espaços universitários, ela ficou em silêncio.

Pela primeira vez, durante mais de uma hora e 20 minutos de fala constante, empolgante e entusiasmada, a discente se mostrou em silêncio, mas, em seguida, disse:

> **Olha, eu não sei responder, até tem essa questão da mulher negra, porque mulher na tecnologia é uma coisa, agora, a mulher negra na tecnologia ainda é mais difícil ainda, tanto que lá no curso mesmo,** no *WhatsApp*, você pode até contar umas 40 mulheres, sendo apenas umas cinco negras, **nem sei se está certo porque é muito difícil, tanto que na minha turma, quando você entra na sala você já vê, porque é uma coisa nítida, você entra e está lá, eu vi duas pessoas negras** e as duas pessoas negras se formaram, eu e mais dois rapazes negros, a gente se formou. **Eu falei: "interessante, porque muita gente entrou e saiu, entrou e foi para outro curso**, tanto que na minha turma de 40 alunos cinco se formaram: eu, os dois negros e os outros dois colegas meus (um está em São Paulo e o outro no mercado de trabalho mesmo, foi desenvolver coisas). Na verdade, todos estão no mercado de trabalho, só eu e o de São Paulo que estamos no mestrado (TREVO ROSA, 2021, grifo nosso).

A discente se sente incomodada com a pergunta e mais ainda com a resposta, uma vez que ela tenta, por várias vezes, explicar, mas não se conforma com a própria explicação e continua a explicar. Sueli Carneiro relaciona alguns nomes que são adotados pelos negros miscigenados e que dificultam o pertencimento a uma raça, uma definição de cor e de identidade: "[...] moreno-escuro, moreno-claro, moreno-jumbo, marrom-bombom, mulato, mestiço, caboclo, mameluco, cafuzo, ou seja, **confusos**, de tal maneira que acabam todos agregados na categoria oficial do IBGE: **pardo**!" (CARNEIRO, 2011, p. 67, grifos nossos). Essa "confusão" nas definições de cor e identidade dificulta a transformação e o pertencimento da identidade negra de forma aglutinadora e fortalecedora da raça no campo político para reivindicações coletivas.

Mais uma vez, no livro *Pele negra, máscaras brancas*, Frantz Fanon nos convida a refletir sobre a cultura do embranquecimento, que é imposta, o tempo todo, à população negra, como se fosse uma forma de ser incluído, ao ponto de, para isso, ter que negar a sua cor, sua tradição, sua raça e o seu pertencimento.

> [...] a civilização branca, a cultura europeia, impuseram ao negro um desvio existencial. [...] aquilo que se chama de alma negra é frequentemente uma construção do branco. O negro 'evoluído[10]', escravo do mito negro, espontâneo, cósmico, a um dado momento sente que sua raça não o compreende mais. Ou que ele não a compreende mais (FANON, 2008, p. 30).

Quando Césarie, personagem relatado por Frantz Fanon, descobre-se, encontra-se, vê-se e se enxerga como homem negro, mesmo com todas as pressões e diante de toda cultura do

[10] "O termo 'evoluído', tradução de *évolué*, está entre aspas porque tem uma significação histórica e ideológica: é a expressão pela qual o colonialismo francês designou o africano, ou o nativo, em geral, que foi educado dentro da cultura francesa e abandonou sua cultura tradicional" (FANON, 2008, p. 30).

embranquecimento, ele conclui que "não adianta pintar de branco o pé da árvore, a força da casca por baixo grita" (FANON, 2008, p. 167). Ou seja, o seu eu, o seu existir, a sua identidade vai lutar, brigar e gritar por espaço, existência e por seu direito de existir como é.

Diante do exposto, é necessário que se construa a identidade na diferença, ou seja, "[...] através da ancestralidade e de suas tradições, que vão sendo traduzidas, ressignificadas. A identidade negra se constrói na resistência do povo negro contra toda e qualquer forma de discriminação racial" (MIZAEL; GONÇALVES, 2015, p. 4), criando outras formas de resistência por meio de seus produtos, comidas, músicas, religiões e histórias de sua ancestralidade, os quais são passados de geração para geração. Para a propagação e fortalecimento dessa identidade, pertencimento e sobrevivência da identidade e da cultura negra, os espaços educacionais formais, não formais e culturais são muito importantes.

Para a intelectual e antropóloga Luciana de Oliveira Dias (2013, p. 20), "as diferenças, apreendidas de uma perspectiva cultural, são socialmente construídas ao longo de processos sociais, históricos, ideológicos e culturais que se entrelaçam em um complexo emaranhado de motivações, interesses e poderes que modelam as relações".

"Há uma procura do negro, solicita-se o negro, não se pode viver sem o negro, exige-se sua presença, mas, de certo modo, querem-no temperado de uma certa maneira. Infelizmente, o negro desmonta o sistema e viola os tratados" (FANON, 2008, p. 151), construindo caminhos para ressignificação e construção de sua identidade. Esse movimento acontece desde a escravização da população africana e para caracterizá-lo Lélia Gonzalez forjou o termo amefricanidade, "para além do seu caráter puramente geográfico, ela designa todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (resistência, acomodação, reinterpretação, criação de novas formas) referenciado em modelos africanos e que remete a toda uma construção de identidade étnica" (GONZALEZ, 2008, p. 25).

Para a discente mestranda do curso de pós-graduação em Educação Física a ressignificação da identidade se mostra presente:

> **Mulher preta com muito orgulho, sou da periferia, filha de pai açougueiro e mãe diarista e que criou a gente com muito cuidado, com muito esmero, para que a gente pudesse chegar aonde a gente quisesse chegar [...]** eu sou a única dos meus irmãos que tem características e que é preta, de fato, **puxei a cor do meu pai e os meus irmãos todos são pardos,** mas isso nunca influenciou na nossa relação [...] O que o meu corpo representa no território universitário? **Resistência acima de qualquer coisa, resistência para estar nesses espaços e em muitos momentos esses espaços foram negligenciados para pessoas como eu, mulher negra preta, e, hoje, eu estou quebrando todos os paradigmas e resistindo mais uma vez, adentrando esses espaços. Eu sempre achei minha cor muito bonita, meus cabelos muito bonitos, mas essa não é a realidade de todas** (CHINCHERINCHEE GIGANTE, 2021, grifo nossa).

O termo amefricanidade se refere, pois, à experiência comum de mulheres e homens negros nas "Américas e resgata a intensa dinâmica cultural da reelaboração da herança africana no chamado Novo Mundo. Perceptível nas similitudes flagradas em várias partes das Américas, em especial nos falares africanizados do espanhol, inglês e francês, como equivalentes ao nosso português e até ao *black english*" (CONZALEZ, 2008, p. 25).

Para Lélia Gonzalez, o papel da mulher negra foi fundamental na constituição da identidade brasileira como negra, uma vez que a ela não foi poupado nada em nome de sua fragilidade ou feminilidade, cumprindo duas funções: "a de trabalhadora do eito e a mucama. A primeira definida como escrava produtiva. A outra como responsável pela manutenção da casa grande e ainda com a dimensão da exploração sexual". (GONZALEZ, 2008, p. 25). Essas mulheres assumiram um papel fundamental na luta de resistência diária, na liderança de quilombos, organizando e cooperando com fugas e revoltas na época da escravatura.

> **A minha mãe é espetacular, cara, eu falo, a minha mãe é forte, guerreira, sempre nos apoiou, porque ela é mãe de duas filhas homossexuais, porque a minha irmã, também, é homossexual, então, ela foi aquela mãe que nunca nos abandonou, sempre esteve ali do nosso lado, respeita as nossas companheiras.** A minha esposa vai na casa da minha mãe, dorme na casa da minha mãe, trata as meninas como se fossem netas, de fato. Minha mãe vem para casa, só que meu pai não, meu pai é totalmente contrário, meu pai nunca me abandonou, nunca me deixou, nem a minha irmã, mas ele é do tipo que não concorda, mas ele está ali naquela margem de respeito, ele respeita não respeitando, a gente vai na casa dele, eu e minha irmã, sem nossas companheiras, mas ele não vem em nossa casa, mas meu pai aceita o filho de minha irmã que foi adotado com a companheira dela e meu pai fala para as pessoas que o neto é filho da filha e da companheira dela, ele está se abrindo [...] meu pai já utilizou muitas palavras que nos agrediram, mesmo sem intenção [...] mas respeitamos os limites dele, sabemos que sua criação foi diferente... (CHINCHERINCHEE GIGANTE, 2021, grifo nosso).

A chamada mãe preta, "de forma consciente ou inconsciente, acabou por passar os valores africanos e afro-brasileiros para as crianças brancas de que cuidou. [...] ela africanizou o Português, língua de dominação, a subvertendo e ressignificando para o pretuguês" (GONZALEZ, 2008, p. 25).

Na perspectiva psicanalítica de Lélia Gonzalez, para subversão e ressignificação da língua, das tradições, dos costumes. A mãe preta seguia a função maternal, exercida na prática, não apenas pela questão biológica, mas a maternidade de fato, o ato político de ensinar, educar, de amamentar, de conduzir, sendo fundamental para a construção cultural, para a subversão e ou ressignificação.

1.5 Combinaram de nos matar: o racismo operando sobre os corpos negros

O sistema penal institucionaliza o controle social punitivo, com uma estrutura seletiva de opressão, controlando e encarcerando. Controla por meio da punição e encarcera determinados corpos, os dos grupos indesejados, garantindo a segurança e preservando os bens e direitos dos grupos hegemônicos. Desde o Império, o sistema penal tem como base o racismo e a necessidade de controle de alguns corpos bem específicos. (VAZ; RAMOS, 2021).

Iniciaremos, aqui, uma reflexão sobre o sistema prisional: qual a cor desse sistema e quem são os corpos violentados e aprisionados nele? De acordo com o sistema de informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro (INFOPEN), desenvolvido pelo Ministério da Justiça, o Brasil tem a quarta maior população carcerária do mundo: são, aproximadamente, 700 mil presos, contidos em locais inapropriados, sem a infraestrutura adequada para acomodar essa quantidade de pessoas, deixando os espaços superlotados, com alimentação precária e alto índice de violência, sendo um grave problema social e de segurança pública (ANUÁRIO BRASILEIRO..., 2020).

> Além da precariedade do sistema carcerário, as políticas de encarceramento e aumento de pena se voltam, via de regra, contra a população negra e pobre. Entre os presos, **61,7% são pretos ou pardos.** Vale lembrar que 53,63% da população brasileira têm essa característica. Os brancos, inversamente, são 37,22% dos presos, enquanto são 45,48% na população em geral. E, ainda, de acordo com o Departamento Penitenciário Nacional (Depen), em 2014, 75% dos encarcerados têm até o ensino fundamental completo, um indicador de baixa renda (ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2020, grifo nosso[11]).

Dados referentes ao ano de 2019 indicam que "Dos 657,8 mil presos em que há a informação da cor/raça disponível, **438,7 mil são negros (ou 66,7%)"** (G1, 2020, grifo nosso). Desse modo, é possível perceber que a cada ano que passa, maior é a quantidade de pessoas negras nas prisões.

A pesquisadora e ativista Juliana Borges trabalha com questões relacionadas ao sistema criminal e ao seletismo penal elencando suas consequências negativas, principalmente, para a população jovem e negra. Sua obra, *Encarceramento em massa*, se inicia com a exposição das origens do sistema escravocrata e os seus efeitos na realidade brasileira. Para ela, "abolida a escravidão no país, como prática legalizada de hierarquização racial e social, outros foram os mecanismos e aparatos que se constituíram e se reorganizaram [...] como forma de garantir controle social" (BORGES, 2018, p. 37).

[11] Os dados desta citação referem-se ao ano de 2018.

As estatísticas confirmam e escancaram os mecanismos e aparatos que se constituíram e se reorganizaram como formas de controle social: “Dois em cada três presos são negros. [...] existe forte desigualdade racial no sistema prisional, percebida na maior severidade de tratamento e de punições direcionadas aos negros” (ANUÁRIO BRASILEIRO..., 2020).

A pesquisadora Amanda Pimentel, reforça em matéria publicada pelo G1 que a “proporção de negros nas prisões cresce 14% em 15 anos, enquanto a de brancos cai 19%, mostra Anuário de Segurança Pública”, **que além das condições que levam os negros a serem mais presos do que não negros**, existe também o tratamento desigual dentro do sistema judiciário (ANUÁRIO BRASILEIRO..., 2020, grifo nosso).

> **As prisões dos negros acontecem em razão das condições sociais, não apenas das condições de pobreza, mas das dificuldades de acesso aos direitos e a vivência em territórios de vulnerabilidade, que fazem com que essas pessoas sejam mais cooptadas pelas organizações criminosas e o mundo do crime.** Mas essas pessoas também são tratadas diferencialmente dentro do sistema de justiça. Réus negros sempre dependem mais de órgãos como a Defensoria Pública, sempre têm números muito menores de testemunhas. Já os brancos não dependem tanto da Defensoria, conseguem apresentar mais advogados, têm mais testemunhas. É **um tratamento diferencial no sistema de justiça. Os réus negros têm muito menos condições que os réus brancos** (ANUÁRIO BRASILEIRO..., 2020).

As prisões brasileiras refletem uma realidade de desigualdade, mantida ao longo dos anos, em que a escravidão veio sendo substituída por outras formas de exclusão, discriminações e controle social.

A prisões, no Brasil, refletem o percentual de “homens jovens, negros e com baixa escolaridade. Apenas em 2019, os homens representaram 95% do total da população encarcerada” (ANUÁRIO BRASILEIRO..., 2020).

Esse cenário não é a realidade apenas de homens negros, “em 2008, havia 21.604 pessoas do sexo feminino no sistema prisional; 11 anos depois, esse número cresceu, chegando a 36.926, um crescimento de 71% de prisões de mulheres” (ANUÁRIO BRASILEIRO..., 2020).

Referente à quantidade de mortes e casos de Covid-19, em 2020, nos presídios do Brasil, houve 113 óbitos e 27.207 casos entre a população carcerária. “Dentro do sistema prisional brasileiro, a pandemia da Covid-19 e as medidas tomadas para contê-la causaram um agravamento das condições de encarceramento da população e aprofundaram as violações de direitos fundamentais” (ANUÁRIO BRASILEIRO..., 2020).

Sabendo-se que o sistema prisional é local onde pretos e pobres estão em grande maioria, as pessoas que mais morrem ali e ali adoecem por Covid-19, são pessoas negras.

“Enquanto a incidência, fora das prisões, é de 2.245 casos de infecção para cada 100 mil habitantes, dentro do sistema prisional a taxa salta para 3.637 casos a cada 100 mil pessoas presas” (ANUÁRIO BRASILEIRO..., 2020).

Portanto, é possível perceber que muitos são os mecanismos para o controle social, não mais chamados de “escravidão”, mas que mantêm o mecanismo ativo, mesmo tendo outros nomes, sendo sua função a mesma, como referenciados na obra de Juliana Borges. Outro mecanismo de controle social que será abordado é o poder de polícia, que está diretamente relacionado aos sistemas carcerários, presente na violência que a polícia emprega para com a população negra, justificada pelo racismo e alicerçada por algumas teorias.

Escolhemos referenciar, aqui, o percursor da Antropologia Criminal, Cesare Lombroso, médico psiquiatra, diretor do manicômio na cidade de Pesaro, Itália, um dos fundadores da Escola Positiva e um dos responsáveis por inaugurar as teorias científicas da criminologia, favorecendo uma mudança radical na análise do delito.

Suas teorias são utilizadas até hoje, presentes nas ementas dos cursos de Direito, no Brasil, que são muito procurados pelos que almejam seguir a carreira judiciária e a magistratura, ainda se estuda a teoria de Cesare Lombroso, na disciplina de Criminologia, que colabora para que o poder de polícia pese sobre os corpos negros e para justificar a ação da polícia contra eles.

Cesare Lombroso passou a estudar o delinquente, atribuindo-lhe características morfológicas próprias que o caracterizavam como delinquente. Para ele, o crime era um fenômeno biológico, sendo o criminoso um selvagem que já nascia delinquente. Ele explicava o crime sob o viés científico e fundamentava o direito de castigar para correção e punição, bem como para conservar e proteger a sociedade, já que o delito era uma doença e o delinquente um doente, não tendo perspectiva para cura. “Na realidade, para os delinquentes-natos adultos não há muitos remédios; é necessário isolá-los para sempre, nos casos incorrigíveis, e suprimi-los quando a incorrigibilidade os torna demasiado perigosos” (LOMBROSO, 2010, p. 6).

Para justificar suas teorias baseadas em dados antropométricos, Cesare Lombroso se utilizava da medicina legal, que determinava características físicas e fisiológicas para os delinquentes, “[...] como o tamanho da mandíbula, a conformação do cérebro, a estrutura óssea e a hereditariedade biológica, referida como atavismo” (LOMBROSO, 2010, p. 04). Outra característica que ele atribuía ao delinquente era o uso de tatuagens e a tendência para a embriaguês. “Por uma aguardente, **um negro selvagem** vende não só os compatriotas, mas até a mulher e os filhos” (LOMBROSO, 2010, p. 126, grifo nosso). Para ele, a partir deste viés se

descobriria facilmente quem era o delinquente, sendo que essa análise influenciou vários outros estudos que foram realizados posteriormente.

As teorias de Cesare Lombroso foram tão significativas para alicerçar o racismo que, até 2021, nos deparamos com a reprodução desses estereótipos,

> Minhas irmãs fizeram tatuagem e saem sem pedir. Mesmo sendo o fim do mundo para meu pai aceitar a tatuagem, minhas irmãs fizeram, mesmo ele tendo umas cinco, ele fala: "gente, isso aqui não é coisa de gente boa". Ele viveu na rua, já foi preso, foi capoeirista, e, na época, uma pessoa tatuada era vista como uma pessoa do mal, meu pai é dessa época e foi influenciado por ela [...] **Quando eu entrei na faculdade, eu para minhas irmãs tenho uma diferença de quatro a cinco anos, então quando eu entrei na faculdade eu tinha uns 18 anos e elas 13 e 14 anos, começando a fase crítica da adolescência, aí elas foram lá na farmácia e furaram, simplesmente, foram lá e furaram, meu pai ficou uma semana sem olhar na cara delas, de mal mesmo. Gente, que loucura!** (TREVO ROSA, 2021, grifo nosso).

A discente mestranda em Antropologia Social, Ficóide, afirma que em um dado momento um discente do IPTSP/UFG que fazia parte do grupo de *WhatsApp* de uma disciplina, publicou uma imagem de um homem negro com as mãos brancas de vitiligo, no grupo: "*é isso que acontece quando fica muito tempo sem roubar*", vai ficando branco. A discente ficou dois dias sem entrar no grupo, em silêncio profundo.

Em seu livro, *O homem delinquente*, Cesare Lombroso relata exemplos de delitos e perfis de delinquentes deixando a entender que esses eram negros. Um dos exemplos usados por Cesare Lombroso, do delinquente que mata um delegado apenas porque seu sobrenome significava 'brancos', nos remete à ideia de que esse delinquente não era branco e, sim, negro, já que ele mata e utiliza um discurso se referindo aos negros: "Feliciani encontrou pelo caminho um delegado com quem não tivera qualquer contato; perguntou-lhe o nome e ouviu que se chamava Bianchi, ao que Feliciani lhe gritou: 'Te dou os negros'! (Bianchi em italiano é 'brancos'); só por esta coincidência o apunhalou" (LOMBROSO, 2010, p. 221).

Para Lombroso, o delinquente tinha "mandíbulas grandes, orelhas em forma de alça, arcos superciliares proeminentes, pele mais escura, baixa sensibilidade à dor, o uso de tatuagens [...] associando-as aos povos tidos como inferiores – negros, ciganos e selvagens" (VAZ; RAMOS, 2021, p. 156). A teoria de Cesare Lombroso, assim como outras, em outras áreas do conhecimento, alimenta o racismo existente com subsídios pseudocientíficos (supostamente científico) para que continuem sendo a base da sociedade de forma naturalizada e normal.

No Brasil, a teoria racial-etiológica de Lombroso encontrou terreno fecundo para sua disseminação e foi adotada por Raymundo Nina Rodrigues, médico legista, psiquiatra, professor, escritor, antropólogo, etnólogo brasileiro, fundador da antropologia criminal

brasileira e pioneiro nos estudos sobre a cultura negra no país, por meio de sua obra: *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*, de 1894.

Nina Rodrigues defendia a relativização da responsabilidade penal das raças inferiores, negros, indígenas e mestiços, atribuindo a eles comportamentos criminosos e insanos (VAZ; RAMOS, 2021). Historicamente, é possível perceber que a legislação criminal brasileira se ocupou seletivamente da criminalização do povo negro, subjugando e controlando não apenas o seu corpo, mas também suas práticas culturais e religiosas.

Lélia Gonzalez, em sua obra *Primaveras para as rosas negras*, alerta sobre a artimanha da naturalização do racismo que torna normal o anormal, pela qual para a lei policial há a naturalização do direito de matar/punir, que cabe à polícia, e o direito de morrer, destinado à população negra/delinquente, como é reforçado pela teoria de Cesare Lombroso. Na citação, a seguir, Lélia Gonzalez faz uma ironia a termos utilizados para se referir à população negra que são enraizados, normalizam e autorizam atitudes perversas, garantidas pelo poder da polícia: "Que negro tem mais é que viver na miséria. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice. Daí, é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro e se é malandro é ladrão" (GONZALEZ, 2018, p. 193).

Quem, também, nos chama a atenção sobre o racismo e a criminalização da raça é a intelectual negra Conceição Evaristo de Brito − mais conhecida como Conceição Evaristo − em sua obra *Olhos d'água*, cuja primeira edição foi publicada em 2014 e a segunda em 2018. Sua frase *A gente combinamos de não morrer* (EVARISTO, 2014, p. 109) ganhou destaque durante as eleições de 2018, no Brasil, mediante todos os casos de racismo e de genocídio que viralizaram nas redes sociais. Outra frase que ganhou relevância é a de Conceição Evaristo: *Eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer*, em que a autora se refere à força, persistência e resiliência de uma população que, mesmo mediante todos os ataques e sofrimentos, tem forças para continuar lutando e resistindo. "[...] Sobrevivemos à escravidão, temos sobrevivido à exclusão, sobreviveremos aos periódicos genocídios. Somos 'uma pretalhada inextinguível', como disse, em desespero, Monteiro Lobato. Viveremos!" (CARNEIRO, 2011, p. 85).

Uma das principais expressões das desigualdades raciais existentes no Brasil é a forte concentração dos índices de violência letal sofrida pela população negra. Enquanto os jovens negros são as principais vítimas de homicídios no país, apresentando elevação das taxas de morte ao longo dos anos, entre os brancos, os índices de mortalidade são bem menores e, em muitos casos, apresentam redução. Em 2018, os negros (pretos e pardos, segundo classificação

do IBGE) “representaram 75,7% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 37,8. Entre os não negros (brancos, amarelos e indígenas) a taxa foi de 13,9, **o que significa que, para cada indivíduo não negro morto em 2018, 2,7 negros foram mortos”** (IPEA, 2020, p. 47, grifo nosso). Já entre as mulheres negras, vítimas de homicídios, representaram “**68% do total das mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 5,2, quase o dobro quando comparada à das mulheres não negras”** (IPEA, 2020, p. 47, grifo nosso).

A diminuição da taxa de homicídios, entre a população não negra, ocorrida entre 2017 e 2018, foi igual a 13,2%, enquanto entre a população negra foi de 12,2%, isto é, 7,6% menor, deixando evidente o cenário de aprofundamento das desigualdades raciais nos indicadores sociais da violência. A redução ocorrida entre 2017 e 2018, entre os homicídios femininos, se concentrou mais fortemente entre as mulheres não negras (IPEA, 2020).

No relatório publicado pelo IPEA (2020), fica evidente que em quase todos os estados brasileiros, um negro tem mais chances de ser morto do que um não negro, com exceção de apenas um estado, o Paraná, em 2018. Assim, quando o assunto é vulnerabilidade à violência, negros e não negros vivem realidades completamente distintas e opostas dentro de um mesmo território, confirmando mais uma vez o racismo e quais são os corpos autorizados a morrer.

Quando se refere à juventude negra, o Estado tem produzido iniciativas voltadas à sua punição e extermínio. “Utilizam-se técnicas e desenvolvem-se aparatos meticulosamente planejados para a execução dessa política de desaparecimento e de morte. Ou seja, não há, nessa lógica sistêmica, a intencionalidade de controle de determinados grupos sociais. O processo de exploração e do ciclo em que se estabelecem as relações neoliberais opera pelo extermínio dos grupos que não têm lugar algum no sistema, uma política que parte da exclusão para o extermínio (BORGES, 2018, p. 23).

1.6 Corpos deixados para morrer

Corpos autorizados a morrer, eis a questão, que corpos são esses? Que corpos são esses que merecem ser deixados para morrer em um país contra a pena de morte? Em um país em que todos são considerados, pela Constituição Federal, como iguais? Que vidas são essas que podem ser tiradas ou deixadas de lado? Quem tem o poder de tirar essas vidas?

As perguntas acima nos chamam a refletir sobre o biopoder, que se refere àquele domínio da vida sobre o qual o poder tomou o controle, sendo possível determinar quais são as pessoas que devem viver. Um poder que tem essencialmente o objetivo de fazer viver também

pode deixar morrer. Esse poder se define em relação a um campo biológico, forjado por Michel Foucault e analisado por Achille Mbembe, rotulado com o termo racismo, sabendo-se que o racismo tem um lugar presente na racionalidade do biopoder.

> Afinal de contas, mais do que o pensamento de classe (a ideologia que define a história como uma luta econômica de classes), a raça foi a sombra sempre presente sobre o pensamento e a prática das políticas do Ocidente, especialmente quando se trata de imaginar a desumanidade de povos estrangeiros – ou dominá-los (MBEMBE, 2016, p. 128).

A ocupação colonial, para Achile Mbembe (2016), era uma questão de apreensão, demarcação e afirmação do controle físico e geográfico. Aqui no Brasil ou na África Sul, com o regime do *apartheid*, a "territorialização foi equivalente à produção de fronteiras e hierarquias [...]; a subversão dos regimes de propriedade existentes; a classificação das pessoas de acordo com diferentes categorias; extração de recursos [...] e a produção de uma ampla reserva de imaginários culturais" (MBEMBE, 2016, p. 135), que persistem até hoje no imaginário social.

Os imaginários culturais deram sentido à instituição de direitos diferentes, para diferentes categorias de pessoas, para fins diferentes no interior de um mesmo espaço, o chamado exercício da soberania, lembrando que soberania significa ocupação e ocupação significa relegar o colonizado a uma terceira zona, entre o *status* de sujeito e objeto. Achile Mbembe (2016) se refere ao caso do regime do *apartheid* na África do Sul, mas não tem como não trazer essas análises, também, para o contexto da colonização do Brasil, uma vez que os corpos negros e indígenas - que aqui já estavam e ocupavam esses territórios, tidos como descobertos -, passaram por experiências semelhantes, uma vez que o racismo é um eixo sempre utilizado sobre esses corpos.

Achile Mbembe descreve a espacialização da ocupação colonial que, para ele,

> implica, acima de tudo, uma divisão do espaço em compartimentos. Envolve a definição de limites e fronteiras internas por quartéis e delegacias de polícia; está regulada pela linguagem da força pura, presença imediata e ação direta e frequente; e isso se baseia no princípio da exclusão recíproca (MBEMBE, 2016, p. 135).

Todavia, o mais importante é o modo como o necropoder opera:

> A cidade do povo colonizado (...) é um lugar de má fama, povoado por homens de má reputação. Lá eles nascem, pouco importa onde ou como; morrem lá, não importa onde ou como. É um mundo sem espaço; os homens vivem uns sobre os outros. A cidade do colonizado é uma cidade com fome, fome de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma vila agachada, com uma cidade sobre seus joelhos (MBEMBE, 2016, p. 135).

As vilas do povo colonizado são vistas conforme o imaginário implantado, diariamente, na população, assim como são vistas e analisadas pelo imaginário social as favelas do Rio de Janeiro: local sem lei, cheia de negros pobres, preguiçosos e criminosos perigosos, onde a soberania do criminoso opera e deve ser eliminada pela segurança e bem de todos. Já que a soberania é a capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é "descartável" e quem não é, essa, nas favelas ou na cidade dos colonizados, está nas mãos dos "outros que tomam o lugar do "eu" hegemônico", que podem entender que o branco burguês é o ser que pode ser descartado e precisa ser eliminado para ascensão da população negra e pobre, portanto, as favelas e/ou cidades dos colonizados devem ser desmoralizadas, criminalizadas e combatidas. Que colonizados são esses? Que "bem de todos" é esse?

Para Achile Mbembe, é função do racismo, na economia do biopoder, "regular a distribuição de morte e tornar possível as funções assassinas do Estado, que a ele é dado o direito de matar" e os mecanismos de biopoder são, "condição para a aceitabilidade do fazer morrer", podendo ser vistos como elementos constitutivos do poder do Estado na modernidade.

Optamos, também, por trabalhar com os olhares e reflexões feitas por Achile Mbembe sobre necropolítica, que são formas contemporâneas que subjugam a vida ao poder da morte e reconfiguram, profundamente, as relações entre resistência, sacrifício e terror, podendo assumir várias formas: o terror da morte real ou uma forma mais "benevolente", cujo resultado é a destruição de uma cultura para "salvar o povo" de si mesmo (MBEMBE 2016).

Mbembe (2016, p. 146) propôs

> a noção de necropolítica e necropoder para explicar as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de 'mundos de morte', formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o *status* de 'mortos-vivos'.

É a percepção da existência do outro como um atentado contra minha vida, como uma ameaça mortal ou perigo absoluto. Analisando como instrumento de trabalho - o escravizado, na época colonial - tem um preço, como propriedade, tem um valor, sendo seu trabalho necessário e usado.

O escravizado

> é mantido vivo, mas em 'estado de injúria', em um mundo espectral de horrores, crueldade e profanidade intensos. **O sentido violento da vida de um escravizado se manifesta pela disposição de seu supervisor em se comportar de forma cruel e descontrolada, e no espetáculo de dor imposto ao corpo do escravizado**. A

> **Violência**, aqui, torna-se um elemento inserido na etiqueta, como **chicotadas ou tirar a própria vida do escravizado**: um ato de capricho e pura destruição visando incutir o terror. **A vida de um escravo, em muitos aspectos, é uma forma de morte em vida** (MBEMBE, 2016, p. 131).

Para Achile Mbembe, a condição de escravizado produz uma contradição entre a liberdade de propriedade e a liberdade da pessoa, provocada por "uma relação desigual, estabelecida junto com a desigualdade do poder sobre a vida, assumindo uma forma de comércio: a humanidade de uma pessoa é dissolvida até o ponto em que se torna possível dizer que a vida do escravo é propriedade de seu dominador" (MBEMBE, 2016, p. 132).

Pensando no século XXI, em que o racismo é operante e ressignificado sob o mesmo eixo, a população negra não possui liberdade e sua vida é propriedade do Estado, que tem o poder institucional de matar.

> Tratado como se não existisse, exceto como mera ferramenta e instrumento de produção, o escravo, apesar disso, é capaz de extrair de quase qualquer objeto, instrumento, linguagem ou gesto uma representação, e ainda lapidá-la. Rompendo com sua condição de expatriado e com o puro mundo das coisas, do qual ele ou ela nada mais é do que um fragmento, o escravo é capaz de demonstrar as capacidades polimorfas das relações humanas por meio da música e do próprio corpo, que supostamente era possuído por outro (MBEMBE, 2016, P. 132).

Caminhemos, passando da análise de biopoder e necropolítica para a análise sob o ponto de vista de Frantz Fanon (2003), que nos aponta a existência da construção psíquica do ódio, do negrófobo, um ódio ao negro que não é dado como pronto e acabado, ele é construído no psicológico do indivíduo ao longo dos tempos, "o ódio pede para existir e aquele que odeia deve manifestar esse ódio através de atos, de um comportamento adequado; em certo sentido, deve tornar-se ódio. É por isso que os americanos substituíram a discriminação pelo linchamento" (FANON, 2008, p. 61).

Portanto, ficam algumas indagações: como conduzir essa vida individual uma vez que ela é operada por mecanismos de poder que nos impossibilitam de conduzi-la de forma individual? Como conduzi-la de acordo com o íntimo de cada indivíduo se até esse íntimo/eu/individual é parte e é formado pelo coletivo e por mecanismos coletivos?

Voltando ao título desse tópico, *corpos deixados para morrer*, ele foi pensado a partir da política da morte que opera de forma sistêmica, objetiva e pontual com sofisticadas tecnologias de ação pragmática e burocrática para pôr em execução a máxima do biopoder: "deixar morrer". Mas nem todos os corpos são matáveis. O corpo matável é aquele que está sob a iminência de morte a todo instante. Sobre o corpo matável opera a lógica da moral invertida,

ou uma moral suspensa. A política da morte segue os seus próprios valores e tem como parâmetro definidor a raça (MBEMBE, 2016). Portanto, perguntamos, ainda: “[...] de quem são as vidas que não importam como vidas, não são reconhecidas como vivíveis ou contam apenas ambiguamente como vivas?” (BUTLER, 2019, 216).

ENCRUZILHADA[12] DO SABER 1:
E ESSAS MULHERES NÃO CONTAM?

A encruzilhada é o espaço regido por Exu [...],
aquele que, segundo mitos,
é a boca ávida que devora tudo o que existe,
mas que também
regurgita, regenera e recria
(CARDOSO, 2008, p. 15).

Nas últimas décadas, vozes de intelectuais de etnia afro-brasileira, se levantaram para evidenciar que sem a luta antirracista não existe movimento negro emancipatório.

Sabemos que existem mulheres negras que sobressaem à realidade de seu tempo, dispostas a lutar e até a morrer para ajudar outras mulheres e homens negros; só que essas, infelizmente, são esquecidas, silenciadas e até apagadas da história. São mulheres valentes, fortes, que ajudaram outras a terem autonomia, reconhecimento, visibilidade e a desfrutar, hoje, dos direitos que têm.

SOUJOURNER TRUTH: E NÃO SOU UMA MULHER?

Para que essas mulheres não sejam esquecidas, silenciadas e apagadas da história, escolhemos refletir com uma delas, Sojouner Truth (Peregrina da Verdade), mulher negra, que nasceu escravizada em Nova Iorque, em 1797.

> Depois de mais de um século e meio, o discurso de Soujourner Truth continua sendo tão atual que, para as mulheres negras, ainda ecoa ensurdecedoramente. Seu questionamento explicita que o padrão de beleza, feminilidade e fragilidade atribuído às mulheres brancas não são os mesmos atribuídos às mulheres negras que, são objetificadas, são passíveis das mais diversas formas de violência e de violação de seus direitos (VAZ; RAMOS, 2021).



(1797-1883)

Ela não se chamava Sojouner Truth, esse nome foi escolhido por ela, pelo seu significado; seu nome verdadeiro era Isabella Van Wagenen, ela foi tornada livre em 1787, em função da portaria Northwest Ordinance, que aboliu a escravidão nos Territórios do Norte dos Estados Unidos (ao norte do rio Ohio).

Sojouner Truth foi liberta bem antes da abolição nacional da escravatura, que ocorreu nos Estados Unidos somente em 1865. Como uma conquista é sempre o marco de um manifesto, revolução ou guerra, a abolição da escravatura ocorreu devido à sangrenta guerra entre os estados do Norte e do Sul, conhecida como Guerra da Secessão. Sojourner Truth, diferentemente das mulheres negras da época, possuía estudo suficiente para ler e escrever, pois recebeu educação formal quando passou alguns anos com uma família Quaker, tornando-se uma mulher sábia, pregadora pentecostal, ativista das causas abolicionistas, defensora dos direitos das mulheres e, principalmente, pioneira na luta do feminismo negro. A Peregrina da Verdade, com 54 anos à época, ficou

[12] Para Leda Maria Martins (2006), encruzilhada é território de EXU, que é o mensageiro, princípio dinâmico, a boca e a pedra filosofal do candomblé. "Da esfera do rito e, portanto, da performance, a encruzilhada é lugar radial de centramento e descentramento" (MARTINS, 2006, p. 64-65). Encruzilhada é espaço de criatividade, da invenção de novas possibilidades de vida, de multiplicidade, da diferença, da alegria e da festividade (PETRONILIO, 2020).

conhecida após seu discurso feito em uma reunião em que as mulheres, feministas brancas, lutavam pelo direito ao voto e pela abolição da escravatura e não tinham interesse que Sojourner Truth falasse, pois não a achavam apta para falar e/ou discursar. Para elas, pessoas negras não tinham capacidade para isso, mas ela, com sua voz audível, fez-se ouvida e discursou, em 29 de abril de 1851. O discurso, no entanto, só foi reconhecido e divulgado pela abolicionista e feminista branca Frances Gage, em 1863.

> Como a única mulher negra na assistência da Convenção de Akron, Sojourner Truth fez o que nenhuma das mulheres brancas havia feito: desafiou, naquele tempo, os homens do recinto e suas teses de fragilidade da mulher, refutando, também, a tese de que a superioridade masculina era um princípio cristão. Sojourner Truth foi espontaneamente aplaudida como a heroína do dia (DAVIS, 2013, p. 50, grifo da autora).

Quando Sojourner Truth falou, em seu discurso (**Anexo A**), sobre a força da primeira mulher que Deus fez e que foi capaz de virar o mundo de cabeça para baixo, ela estava respondendo ao líder dos provocadores, que a interpelou sobre a conduta de Eva, que cometera um terrível pecado no paraíso e fez com que Adão, também, o cometesse.

Da mesma forma como estavam se referindo, de forma negativa, a essa capacidade que a mulher tinha, ela, como mulher, estava dizendo que se Eva foi capaz de tudo isso, elas, as mulheres que estavam na convenção e fora dela, também, eram capazes de consertar o mundo, colocando-o novamente da forma correta.

> Ouvimos o discurso de Sojourner Truth, um ex-escrava que se dirigiu a uma plateia de homens brancos e algumas mulheres brancas (quando ainda não era permitido às mulheres falarem em público) falando sobre a sua rude condição de mulher escrava, contrária à fragilidade da mulher branca atual, e que nem por isso se sentia menos mulher. Ain't I a Women? é a pergunta que ecoou nesse discurso, e que continua a ecoar quando nos definimos com caraterísticas de força, orgulho, trabalho, determinação, inteligência e coragem (DAVIS, 2013, p. 3).

Sojourner Truth trilhou um caminho tal que, a partir dela, várias mulheres brancas se encorajaram a reivindicar, com mais fervor, seu espaço, encorajando, também, mulheres negras.

Gostaria de destacar, neste texto, que, assim como Sojourner Truth, outras mulheres negras foram, e ainda são, muito importantes na luta por direitos e oportunidades para a população negra, em todos os espaços ocupados pela branquitude, além de manterem viva a missão de defender os direitos das mulheres negras e defender as cotas raciais nas instituições de ensino, temas que são objeto desta pesquisa.

Protesto – Parte 2

Mesmo que voltem as costa
Às minhas palavras de fogo
Não pararei de gritar
Não pararei
Não pararei de gritar
Senhores
O sangue dos meus avós
Que corre nas minhas veias
São gritos de rebeldia
Um dia talvez alguém perguntará
Comovido ante meu sofrimento
Quem é que está gritando
Quem é que lamenta assim
Quem é
E eu responderei
Sou seu irmão
Irmão tu me desconheces
Sou eu aquele que se tornara
Vítima dos homens
Sou eu aquele que sendo homem
Foi vendido pelos homens
Em leilões em praça pública
Que foi vendido ou trocado
Como instrumento qualquer
Sou eu aquele que plantara/
Os canaviais e cafezais
E os regou com suor e sangue
Aquele que sustentou
Sobre os ombros negros e fortes
O progresso do País
O que sofrera mil torturas
O que chorara inutilmente
O que dera tudo o que tinha
E hoje em dia não tem nada [...]

(ASSUMPÇÃO, 1982)

2 ME GRITARON NEGRA![13]

O título desse capítulo é uma alusão ao poema de Victoria Santa Cruz (1922-2014), peruana poetisa, coreógrafa, professora da Universidade Carnegie Mellon, que percorreu o mundo performatizando a poesia *Me gritaron negra*. O poema, por meio do eu poético, destaca o processo de desafricanização com relação à ruptura, por meio da negritude. Em um primeiro momento, o eu poético destaca a experienciação em que toda a população negra passa de encarar a vergonha de ser negra, imposta pela sociedade racista. O eu poético transmite dor, agonia e sofrimento, caracterizados pela expressão e voz da poetisa que perpassa da acusação à vergonha da sua cor, do seu cabelo e da sua identidade pautada na ancestralidade. A partir do momento em que o eu poético toma consciência de sua história e da importância de enegrescer, ele compreende o quanto essa vergonha não tem sentido e deve ser combatida pelo orgulho e, então, se torna negro. O eu poético assume a negritude, deixando de alisar os cabelos e ser indiferente aos comentários maldosos acerca de sua pele e de seus cabelos (QUADROS, 2017).

"Tornar-se negra é um processo que, não raro, passa por um percurso anterior de negação, de auto rejeição, fruto das fraturas que o racismo provoca em nossas subjetividades (VAZ; RAMOS, 2021, p. 128).

> **Hoje mudou um pouco o paradigma para mim** e para a sociedade para me entender como mulher negra. **Hoje tenho uma visão muito diferente, me identifico como uma mulher preta de pele clara, que é o que eu sou. Consigo enxergar mais e consigo perceber as situações de racismo mais facilmente** (LÍRIO TOCHA, 2021, grifo nosso).

Quando a discente se percebeu como mulher negra, começou a perceber as situações de racismo. No mestrado ela não ingressou por cotas, mas no doutorado, já se identificava como uma mulher preta e fez questão de ingressar por cotas.

A lavagem cerebral em livros didáticos e em sala de aula, mencionada por Lélia Gonzalez (2018), é tão forte e cruel que muitas crianças se tornam adultas que se negam ou mesmo que não se reconhecem como pessoa negra, até o terceiro grau, tanto que a própria Lírio Tocha só foi se perceber negra quando já estava no doutorado. Essa estratégia do racismo é tão

[13] A poesia "Me gritaron negra", postada no youtube (https://www.youtube.com/watch?v=g52jzCTUKXA) foi traduzida e performatizada em outros vídeos, também, presentes na internet.

cruel que além de violentar esses corpos, violenta sua individualidade, sua ancestralidade e sua história, enfraquecendo a luta contra o racismo e a exclusão além de alimentar a falsa ideia de democracia racial.

> Todos têm um marco de começar a perceber o **racismo e eu só percebi quando estava na pós-graduação.** No doutorado fiz questão de entrar por cotas para fortalecer as políticas de ações afirmativas. O pessoal de agrárias é muito racista. Talvez estejam todos nivelados, mas socialmente não estão (LÍRIO TOCHA, 2021).

As intelectuais negras, Lívia Sat'anna e Chiara Ramos, apresentam e dialogam em sua obra *A justiça é uma mulher negra,* sobre a pesquisa desenvolvida pela professora Célia da Silva, *A discriminação do negro no livro didático,* em que analisou livros de língua portuguesa do ensino fundamental, trabalhados em sala de aula com as crianças, na primeira infância, verificando que, neles, as ideologias de inferiorização e de branqueamento da população negra são dominantes, retratando uma visão estereotipada das crianças negras, apresentadas de forma animalizadas e subalternizadas, e constatando a ausência de mães negras, que não são representadas nos livros didáticos. A população mais representada é a população branca, apresentada como ideal de humanidade, provocando nas pessoas negras, auto rejeição, auto ódio e a rejeição de seus semelhantes, provocando uma autodestruição individual e coletiva, desmobilizando toda uma comunidade negra.

A discente mestranda, Chincherinchee Gigante, afirma que quando está trabalhando na educação infantil, para reforçar a identidade racial e trabalhar a aceitação das crianças à diversidade racial, ela leva um desenho de personagem e costuma trabalhar com eles o "*lápis cor de pele*", perguntando a eles, *qual a cor da pele*? Para a discente, esse momento é de grande satisfação, pois ela consegue perceber os próprios alunos apontando cores de pele que antes não eram aprontadas por eles.

> Hoje minha irmã não tem mais problemas com a sua cor, hoje ela consegue se reconhecer como negra. Após chegar várias vezes da escola chorando por ser chamada de negra pelos colegas e não querer ser. Precisei trabalhar com ela a ressignificação de sua racialidade, com conversas, diálogos e elogios ao corpo, cor e traços raciais (CHINCHERINCHEE GIGANTE, 2021).

A população negra, "por sua vez, interioriza os preconceitos negativos contra eles forjados e projetam sua salvação na assimilação dos valores culturais do mundo branco dominante. Daí a alienação que dificulta a formação do sentimento de solidariedade necessário em qualquer processo de identificação e de identidade coletiva" (MUNANGA, 2004, p. 96).

É assim que o racismo age, tentando desarticular toda uma população, fazendo com que a população negra não se identifique com o seu próprio corpo, mas é preciso se libertar.

Muitas mulheres nem tiveram a chance de se descobrirem negras. Foram apontadas a vida toda como tal, “gritam-nos negras” desde a infância, com tal violência que as fizeram recuar, mas se descobrir negra é necessário e faz parte da constituição da identidade: ter ciência da cor da pele, dos traços faciais e textura dos cabelos, o que não é a mesma coisa de “tornar-se negra”. “Tornar-se negra” vai além, envolve um despertar para a consciência racial e interseccional no caso das mulheres negras. “Quando nos tornamos negras avançamos seguras. Negras, sim! Negras somos! E daí?” (VAZ; RAMOS, 2021. p. 129).

É a partir desse despertar, desse tornar-se negra, dessa consciência negra, que acontece o extrapolar das vivências individuais para se alcançar uma postura política de enfrentamento ao racismo e de promoção da igualdade racial, passando do individual ao coletivo, ou seja, ao quilombo inteiro. Tornar-se negro vai muito além de apenas ter noção da cor de pele, olhando para a melanina ou epiderme, mas, sim, com a consciência do que significa sócio politicamente ter a pele negra em um país estruturalmente construído e alicerçado pelo racismo.

> Quando somos educadas sem letramento racial, sem qualquer referência da intelectualidade negra e por meio de narrativas históricas que nos reduzem a descendentes de escravos – para usar a expressão predominante nos livros didáticos –, quando apagam as memórias sobre nossa ancestralidade, perdemos a possibilidade de acessar importantes tecnologias de libertação. [...] Tornar-se negra significa não apenas **ter consciência** desses monstros que habitam nossas águas profundas, mas **também enfrentá-los.** Esse **enfrentamento é difícil, sim, mas não precisa ser solitário** (VAZ; RAMOS, 2021. p. 129, grifo nosso).

É pensando nesse processo de tomada de consciência e enfrentamento que os coletivos negros foram e são fundamentais. A liberdade para o povo negro é uma luta constante que ganha força no coletivo/quilombo/movimento. O quilombo, hoje, é onde estamos. Nós somos o quilombo! Ele está presente em nós e entre nós, nos movendo rumo à construção de um afrofuturo ancestral, levando em consideração o que ainda for útil e positivo no acervo do passado, para a construção do presente e do futuro (NASCIMENTO, 2019).

Mais uma vez, assim como Chincherinchee Gigante, Ficóide atribui a emancipação de atitudes e comportamentos aos estudos, quando ela diz que a prima apesar de mais nova tinha uma visão diferente da de sua mãe, *mas ela fez faculdade*, tem conhecimento e se comporta diferente da mãe, ou seja, como se o conhecimento a houvesse libertado. Por causa da referência que a prima exerceu sobre a discente, ela parou de alisar o cabelo e passou a usar tranças, ela fala que a prima era sempre uma surpresa, cada vez que tinha uma festa ou almoço de domingo ela chegava com os cabelos todo diferente, passando a ser referência para ela e suas irmãs.

> Aí a gente acabou colocando trança, a gente acabou trabalhando com isso eu e minha irmã mais nova, a gente começou a trançar os outros também, a gente começou a trabalhar disso então, tipo acabou sendo um dinheiro que a gente teve, né? Porque quando eu terminei o ensino médio eu fiquei um ano parada, né?, e a gente tava fazendo isso trançando o cabelo. Eu trabalhava desde criança, depois eu comecei trabalhar numa padaria, porque meu primo virou padeiro, então eu ficava trabalhando em vários lugares apesar que já tinha feito curso técnico de informática, mas eu não consegui um emprego, né? E aí eu comecei a trabalhar lá perto de casa fazendo essas coisas, fazendo trança nos outros e tudo mais (FICÓIDE, 2021).

A referência da prima foi tão forte que ressignificou a identidade individual e coletiva da discente que acabou por aceitar e gostar de seus cabelos assim como sua irmã, ao ponto de elas trabalharem com os cabelos de outras mulheres negras, ressignificando-os, também, trabalhando com a valorização e o embelezamento desses cabelos, o que, antes, parecia ter uma única opção para a discente: serem alisados.

2.1 Educação para a população negra

Para pensarmos sobre a educação e movimentos sociais, convidamos a professora Nilma Lino Gomes para estar, mais uma vez, presente nessa escrita e análise. Nilma Lino Gomes é professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), uma das maiores estudiosas das relações raciais no Brasil e autora de diversas obras sobre educação, com foco nas relações étnico-raciais e de gênero. Foi a primeira mulher negra brasileira a ocupar o posto de reitora de uma universidade federal, ao assumir o comando, entre 2013 e 2014, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Durante o governo Dilma, deixou o cargo para tomar posse, no início de 2015, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e, posteriormente, do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (MMIRDH), em outubro de 2015, onde ficou até o ano seguinte (SILVA, 2019).

Não pretendemos realizar uma cronologia das ações desenvolvidas pelo Movimento Negro em prol da educação, pois é sabido que vários outros autores já fizeram isso. Selecionaremos considerações centrais, por meio de recortes temporais, que privilegiam o que ocorreu a partir do século XX, não deixando de considerar um período intermediário de mudanças que foram significativas para as conquistas da população negra no Brasil. Portanto, será considerada a transição do século XIX para o XX, marcada pela escravatura de 1888 e a Proclamação da República, em 1889, com a finalidade de refletirmos sobre ações, denúncias e conquistas do movimento social negro.

Nilma Lino Gomes publica seu estudo teórico de pós-doutorado, em formato de livro, chamado *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação,*

publicado no final de 2017. Nele, ela discorre sobre o caráter educador que tem o Movimento Negro, que "constrói, sistematiza, articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira" (GOMES, 2017, p. 24). Para ela, o campo da educação primordial em suas análises por ser "um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e às negras brasileiros" (GOMES, 2017, p. 24).

O direito à educação foi conquistado depois de muitas lutas da população negra por educação e após muitas mortes que não podem ser esquecidas. Nilma Lino concentra suas reflexões, a princípio, a partir da transição do século XIX para o XX, para contemplar dois grandes eventos históricos: a Abolição da Escravatura (1888) e a Proclamação da República (1889).

Para entender melhor a história da educação e a importância das lutas dos movimentos negros, faremos um breve retorno na história, começando com uma periodização preliminar da história da escola pública no Brasil, explicitada por Demerval Saviani em sua obra *A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001)*, publicada em 2004, que abrange duas grandes etapas. A primeira corresponde a antecedentes, que é dividida em três fases: a primeira representada pela Pedagogia Jesuítica, que teve início por volta do ano de 1549 e perdurou até o ano de 1759; a segunda fase é representada pelas Aulas Régias, instituídas pela reforma pombalina (1759-1827); e a terceira é constituída pelas primeiras tentativas de organizar a educação como responsabilidade do poder público, ainda no governo imperial (1827-1890).

A segunda etapa da periodização da história da escola pública teve início em 1890, com a implantação dos grupos escolares. Essa fase pode ser subdividida em três outras fases: a primeira se caracteriza pela "[...] criação das escolas primárias nos estados impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano (1890-1931)"; a segunda se caracteriza "[...] pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador (1931-1961)"; e a terceira e última fase se caracteriza pela "[...] unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo a rede pública e suas três estâncias, municipal, estadual e federal, e privada que, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola (1961-2001)" (SAVIANI, 2004, p. 2).

Esse modelo de história da escola pública, elaborado por Demerval Saviani, foi o modelo criado para o aluno branco, pensado para ele, não contemplando a população negra. É importante mencionar que as reivindicações feitas pela população negra caminharam junto com

a educação elaborada para a população branca, mas esse não é o foco da discussão proposta por esse tópico. Portanto, avançaremos com foco nos movimentos negros com função educadora.

Para o filósofo brasileiro e educador Paulo Freire, o espaço pedagógico, seja ele formal ou informal "[...] é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito" (FREIRE, 1996, p. 60). Analisando cuidadosamente, é possível perceber que Paulo Freire se refere a algo em constante construção e mutação, movimento que precisa ser exercitado e questionado o tempo todo, pois "[...] falar do dito não é apenas re-dizer, mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer" (FREIRE, 1999, p. 17).

Uma das principais reinvindicações do Movimento Negro está associada à educação formal, luta que existe desde o pós-abolição "[...] uma vez que a classe dominante continuava com a estratégia de reprodução para garantir uma hegemonia, utilizando-se da escola como um dos seus instrumentos primordiais, a tendência era a manutenção das desigualdades selando os destinos de negros e pobres" (BARBOSA, 1997, p. 75), tendência que ganhou força no início do século XX.

Dayane Brito Reis Santos, em sua tese de doutorado em Educação, *O movimento negro em São Paulo: luta e identidade*, defendida na Universidade Federal da Bahia, em 2009, faz uma importante reflexão sobre as lutas e os movimentos sociais da população negra que passaram a ser mais divulgados e impulsionados pelos jornais negros, que sempre caminharam de mãos dadas com o progresso educacional para a população negra, pressionando e exigindo direitos igualitários, inclusive, o direito à educação, já que ela não acontecia de forma igualitária e não atendia, de maneira justa. Em 1918, isso já havia sido denunciado por um dos jornais negros, chamado *O Alfinete*, que questionava a democracia racial, afirmando que ela não passava de um mito; a partir daí, outros jornais negros trabalharam sob essa mesma análise (SANTOS, 2009).

Com o acesso à tese de doutoramento de Dayane Brito Reis Santos, tivemos conhecimento da obra da professora e antropóloga, Irene Maria Ferreira Barbosa, *Enfrentando preconceitos: um estudo da escola como estratégia de superação de desigualdades*, que nos permite acesso a informações que não estão presentes em livros didáticos, inclusive, foi frisado na qualificação dessa tese, por uma das arguidoras, que não foi possível encontrar as referências dessa autora, na internet ou em domínio público. Para ter esse acesso, precisamos, em um momento anterior, adquirir a obra de Irene Maria Ferreira Barbosa, pouco divulgada, pouco conhecida, para utilizá-la como fonte bibliográfica, que documentasse a história da educação

destinada para a população negra e a importância dos movimentos negros para a sua efetivação, particularmente, no Estado de São Paulo.

O primeiro jornal negro de que se tem registro, por órgão oficial, é o paulista *O Baluarte*, de 1903, dedicado à defesa dos negros. Posteriormente, em 1910, surgiu *O Bandeirante*. A criação da imprensa negra foi importante para revelar a dificuldade que a população negra passava e como espaço para reclamar, tornando públicas as denúncias das manifestações raciais que esta população vinha sofrendo por brancos em jornais de grande veiculação, sendo, também, a única fonte de informação a respeito desse assunto (BARBOSA, 1997).

Dayane Brito Reis Santos, salienta que os jornais do meio negro tinham o "[...] objetivo de discutir as condições sociais de existência dos negros no pós-abolição, bem como discutir problemas ligados à discriminação racial a que os afro-brasileiros estavam submetidos" (SANTOS, 2009, p. 39). No jornal, *O Alfinete*, já era publicada matéria referente à necessidade de educação formal para a população negra, como forma de ascensão social e política. A educação era vista como caminho para superação da desigualdade e a única forma de conseguir progredir, combatendo a miséria e as doenças, bem como para se ter as mesmas oportunidades que os brancos (PINTO, 1993). Para Nilma Lino Gomes, a imprensa negra paulista, atuante desde o início do século XX até meados dos anos 1960, foi de suma importância, pois colaborou para romper com o imaginário racista de inferioridade intelectual das pessoas negras.

Voltando ao início dos anos de 1930, a Frente Negra Brasileira, fundada em 16 de setembro de 1931, tinha formalizado, em seu estatuto, a importância e a necessidade da educação para alcançar a ascensão moral e o progresso material da população negra. E é a partir daí que se observou o crescimento do público negro que frequentava a escola; até então, nem mulheres, nem negros escravizados, nem negros livres, nem pardos, nem filhos ilegítimos ou crianças abandonadas estudavam. A escola era elitizada e destinada aos brancos, filhos da chamada "família tradicional brasileira".

Em seu artigo *Desigualdades étnico-raciais e políticas públicas no Brasil: raça e desigualdades étnicas e políticas públicas no Brasil*", publicado em 2012, a antropóloga Luciana de Oliveira Dias divide as lutas dos movimentos negros em quatro fases, destacando em cada uma delas, as associações de negros mais representativas, apresentadas, a seguir.

2.2 Fases do Movimento Negro no Brasil

As fases do Movimento Negro no Brasil são marcadas por quatro períodos que são divididos em ordem cronológica: A Frente Negra Brasileira (de 1931 a 1937); O Teatro Experimental Negro (de 1944 a 1968); O Movimento Negro Unificado (de 1978 a 2000) e O Hip-Hop (a partir do ano 2000) (DIAS, 2012).

2.2.1 A Frente Negra Brasileira (1931-1937)

A primeira fase do Movimento Negro organizado vai da Primeira República ao Estado Novo (1889-1937), passando do quadro de marginalização dos libertos, ex-escravizados e seus descendentes à proliferação de entidades organizadas.

> Durante a Primeira Fase do movimento negro organizado em São Paulo foram fundados, dentre outros, o Clube 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas (RS), a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages (SC), o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). (DIAS, 2012, p. 17).

É importante destacar que, naquele período, além das entidades destinadas apenas a homens chamados "de cor", "já havia associações formadas exclusivamente por mulheres negras, dentre as quais destacamos: a Sociedade Brinco das Princesas (1925), em São Paulo, e a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908), em Pelotas (RS). (DIAS, 2012, p. 17). Esses movimentos sociais deram início a uma série de outros movimentos de grupos que abordariam as questões raciais no Brasil durante o século XX.

Durante a primeira fase do Movimento Negro, a chamada imprensa negra teve papel fundamental na discussão sobre a realidade da população negra, pois abordava questões que afetavam a população negra da época no que se refere ao trabalho, habitação, educação e saúde e, ainda, trazia notícias sobre acontecimentos que jamais eram citados em outros jornais. Os principais jornais ou folhetins da imprensa negra foram: *A Pátria* (1899); *O Baluarte, de 1903; A Alvorada* (1907); *O Bandeirante (1910); O Menelick* (1915); *A Rua* (1916); *O Alfinete* (1918); *A Liberdade* (1919); *A Sentinela* (1920); *O Getulino*; *O Clarim d' Alvorada* (1924), dedicado à defesa da população negra.

Desde 1902, as associações de negros vinham sendo fundadas com caráter mais cultural e beneficente e, até então, não propunham uma luta política organizada, sendo de

grande importância para a ressocialização de pessoas da população negra, autorrespeito e a prática da solidariedade entre eles.

Em 1930, o Movimento Negro, sabendo que já existiam grupos e associações que já reivindicavam e denunciavam a situação da população negra, adquire um conteúdo novo. As lideranças negras criaram a estratégia de juntar uma grande massa de adeptos, ou seja, juntar esses grupos e associações já existentes em um único grupo mais fortalecido para alcançar definitivamente seus objetivos, formando o Movimento Negro.

Florestan Fernandes (1978) refere-se ao surgimento do caráter político dos movimentos negros, atribuindo-o ao contexto de abertura do período pós-Revolução de 1930. As lideranças negras motivadas pela mudança do regime político e reestruturação das elites brasileiras, uniram-se em prol da luta "pela conquista efetiva de oportunidades e garantias sociais legalmente consagradas pelo novo regime" (FERNANDES, 1978, p. 10), fundando a Frente Negra Brasileira (FNB).

Na cidade de São Paulo, o surgimento da Frente se deu, também, devido às características próprias dessa cidade, que era sinônimo de progresso, com destaque na industrialização e na concentração de fábricas atraindo, com isso, imigrantes e outros trabalhadores, inclusive negros. Além desse fato, é possível apontar que, no início da década de 1930, a sociedade estava passando por um período de transição cultural, no que se às relações raciais. Para Laiana Lannes de Oliveira (2002), a presença de Getúlio Vargas no poder e sua política de valorização da "raça mestiça", assim como a publicação de *Casa-Grande e Senzala*, do sociólogo Gilberto Freyre, acabam por eliminar a hegemonia das teorias biológico-deterministas e do racismo científico, que tanto prejudicaram a população negra, rebaixando sua autoestima e dificultando a sua conscientização e organização" (OLIVEIRA, 2002, p. 20).

A Frente Negra Brasileira (FNB) foi criada em 16 de setembro de 1931, na cidade de São Paulo, durante a primeira metade do século XX. A FNB foi a mais destacada entidade negra no Brasil, se expandindo por meio de grupos homônimos presentes em vários estados, como os do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia. A FNB era uma organização com um programa preestabelecido de luta, visando conquistar posições para pessoas da população negra em todos os setores da sociedade brasileira, propondo não apenas assistência social, mas meios de enfrentar e combater o preconceito. Com isso, conseguiu a adesão de milhares de pessoas negras, se convertendo em um verdadeiro movimento de massa, chegando a atingir o número expressivo de 20 mil associados (DIAS, 2012). De acordo com Luciana de Oliveira Dias (2012, p. 17, grifo nosso), a FNB

> [...] representou um salto qualitativo para o movimento negro já que a FNB apresentava reivindicações políticas conseguindo manter escolas, departamento jurídico, times de futebol, grupos artísticos e oferecer serviços médico e odontológico e diversos cursos. [...] **A FNB transforma o movimento negro brasileiro em movimento de massa e, enfatize-se, as mulheres negras eram assíduas na FNB, sendo que a "Cruzada Feminina" mobilizava as negras na realização de trabalhos assistencialistas com a mesma intensidade com que a comissão feminina 'Rosas Negras' organizava bailes e festivais artísticos.**

A FNB foi responsável por criar 11 departamentos destinados à melhoria da vida da população negra, sendo um deles o departamento de Instrução e Cultura, que era responsável exclusivamente pela educação escolar da população negra, oferecendo curso primário e alfabetização de adultos; criou, também, biblioteca escolar para estudos e capacitação e cursos de alfabetização e vocacionais para adultos negros. O departamento de Música ensinava os associados a tocarem instrumentos musicais; o Esportivo organizava competições esportivas, possuindo times organizados; o departamento médico, com gabinete dentário, criado pelo Dr. Antônio Ferreira Dias, realizava mais de 2 mil consultas por ano; o departamento de imprensa era responsável pela publicação do jornal *A Voz da Raça;* o departamento de Artes e Ofício oferecia aulas de arte e pintura, além de ensinar algumas profissões, como marcenaria, pedreiro, costura, ornamentação, cabeleireiro; o departamento Dramático oferecia cursos de teatro a adultos e crianças, encenando várias peças durante a existência da Frente. Finalmente, havia o departamento Jurídico-Social, para defender o direito dos seus associados e da população negra em geral. A FNB fundou, ainda, um colégio elementar com curso primário em sede própria, já que a maioria da população negra, até aquele momento, era analfabeta e com condições precárias de vida, não tendo condições sequer de frequentar uma escola (OLIVEIRA, 2002).

Além desses departamentos, a FNB possuía, ainda, uma biblioteca, uma comissão responsável pela realização de eventos, um grupo de sócios responsável pela manutenção física da sede e um bar em suas próprias dependências. Durante as eleições de 1934 e 1937, a FNB instalou, em sua sede, um posto de alistamento eleitoral, com a finalidade de fornecer título de eleitor aos que ainda não o possuíam. A educação proposta pela frente negra era entendida em seu sentido amplo, incluindo pintura, música e teatro, atendimento médico e odontológico, cursos profissionalizantes, atendimento jurídico, além de uma caixa-beneficente para socorrer os associados em casos emergenciais. A FNB buscava auxiliar os negros na superação dos problemas decorrentes de quatro séculos de regime escravocrata.

Nessa época, era habitual as teses do racismo científico, defendendo a ideia de que negros constituíam uma raça inferior e deveriam desaparecer. Entre os adeptos dessa concepção de raça estavam Nina Rodrigues (1862-1906) e Monteiro Lobato (1882-1948). Essas teses

resultaram em políticas públicas, que incentivaram a imigração europeia, indo ao encontro da ideia de embranquecimento da população negra. Até hoje, o *Sitio do pica-pau amarelo*[14][15], de Monteiro Lobato, é transmitido em canal aberto, nas televisões do Brasil, mesmo sabendo que existem várias polêmicas em torno de questões étnico-raciais da obra, com a presença de conteúdos preconceituosos.

Não tem como frisar um Movimento Negro, sem transcrever a importância das mulheres negras nesses movimentos, sabendo-se que elas eram frequentadoras assíduas da FNB na luta em favor da população negra, sendo responsáveis por todo o movimento. Na Cruzada Feminina, elas eram mobilizadas, visando à realização de trabalhos assistencialistas. Já as Rosas Negras se dedicavam a organizar bailes e festivais artísticos (OLIVEIRA, 2002).

Inicialmente, a escola para crianças negras funcionava de forma não legalizada, mas em julho de 1934, foi reconhecida formalmente pelo Estado de São Paulo e foram nomeados professores para trabalharem nela. Para a FNB, que posteriormente se tornou um partido (1936), os cidadãos negros alfabetizados por esta escola poderiam se tornar possíveis eleitores, já que saberiam ler e escrever, podendo, com isso, votar. Dayane Brito Reis Santos, chama a atenção para o movimento que entendia, desde sempre, que aprender a ler e a escrever vai muito além de simplesmente reconhecer e escrever os símbolos; na verdade, trata-se de ter leitura de mundo, de ter liberdade, de ter cidadania, de pertencimento e de poder de escolha (SANTOS, 2009).

Sob a influência do contexto internacional, neste período, a FNB organizou uma milícia inspirada nos "boinas verdes" do fascismo italiano. Recebida em audiência pelo então Presidente da República Getúlio Vargas (1882-1954), teve algumas de suas reivindicações atendidas, como é o caso do fim da proibição de ingresso de negros na Guarda Civil de São Paulo. O episódio é uma indicação do poder de barganha que o Movimento Negro, naquele momento, dispunha no cenário político (OLIVEIRA, 2002).

> Infelizmente, quando a Frente Negra se lançou como partido político em 1936, a fim de dar continuidade aos seus objetivos, o então presidente Getúlio Vargas fechou todos os partidos políticos e entre eles, claro, a Frente Negra Brasileira. Estava, portanto, interrompida mais uma tentativa dos negros brasileiros de incluírem-se

[14] Título do poema de Victoria Santa Cruz (1922-2014), peruana poetisa, coreógrafa, professora da Universidade Carnegie Mellon, que percorreu o mundo performatizando a poesia "Me gritaron negra", postada no youtube (https://www.youtube.com/watch?v=g52jzCTUKXA) e traduzida e performatizada em outros vídeos, também, presentes na internet.

[15] É possível saber mais sobre e estereótipos contidos nos contos do *Sitio do Pica-Pau amarelo*, de Monteiro Lobato, na obra *Os estereótipos e representações de personagens negros na história infantil de Monteiro Lobato: o sítio do Pica-Pau amarelo*" (SANTOS, 2019).

> através da escolarização e de colocar a questão racial na agenda pública do país (SANTOS, 2009, p. 42).

Demerval Saviani faz importante apontamento sobre o analfabetismo em comparação com o número total da população da época. Entre 1900 e 1920 a taxa de analfabetismo se manteve em torno de 65%, mesmo com a escola em massa − que não incluía indígenas, mulheres e negros. O "[...] número absoluto [teria] aumentado de 6.348.869, em 1900, para 11.401.715, em 1920. Em contrapartida, a partir da década de 1930, a matrícula geral saltou de 2.238.773 [...] para 44.708.589 alunos" (SAVIANI, 2008, p. 150).

Pensando na educação da década de 1930, o modo capitalista passou a provocar mudanças, colocando o Estado como protagonista, forjando a ideia da "[...] escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passaram pelas mais diversas vicissitudes" (SAVIANI, 2008, p. 148). No Brasil, a década de 1930 foi marcada pela organização e implantação de sistema escolar público, pensado para a elite branca. Já a década de 1950, com o Governo de Getúlio Vargas, eleito pelo povo, foi marcada pela criação de várias agências de fomento destinadas à pesquisa e à ciência no Brasil, só que essa conquista custou várias vidas e ajuntamento de pessoas em movimentos negros, mas a História não detalha tais acontecimentos, apenas deixa registrados os avanços tidos em cada governo, sem mencionar o quanto são resultado de lutas e embates travados ao longo da história.

Com o objetivo, também, de consolidar a autoestima da população negra, a FNB analisa a importância da população negra na construção do Brasil, reforçando que, durante quase 400 anos, foi o trabalho da população negra escravizada que construiu as riquezas do país. A FNB assumiu uma árdua tarefa, pois precisaria fazer com que os negros acreditassem nos seus valores, mesmo sendo atacados o tempo todo por preconceitos, sendo considerados, no mercado de trabalho, inferiores aos imigrantes, que eram constantemente mais contratados e mais bem pagos.

O jornal era uma forte ferramenta para denunciar casos de racismo, como foi o caso de um pai que rejeita e humilha o filho porque ele se casara com uma negra, chegando ao ponto de uma exposição pública desse desafeto e insatisfação, dizendo em faixa pública que o filho havia morrido para ele, pelo motivo do casamento com uma mulher negra (OLIVEIRA, 2002).

A Voz da Raça mostrava que, mesmo quando um negro estudava e conseguia ascender socialmente, possuindo uma profissão respeitada, ainda assim era discriminado, talvez, até mais, à medida em que desafiava os outros, invadindo um espaço que, teoricamente, não lhe pertencia. Exemplo disso foi o incidente ocorrido na delegação de médicos brasileiros ao Congresso de Medicina, em Paris. Os médicos paulistas se insurgiram contra a presença de um

médico baiano negro – Enoch Carteado – na delegação. Contudo, a grande maioria não aceitava a atitude descarada dos paulistas. O incidente pode estar a nos revelar que o racismo, em São Paulo, era mais explícito, sendo mais um motivo para a organização da população negra, não ocorrendo semelhante intensidade em outros estados, como o Rio de Janeiro e a Bahia.

No *A Voz da Raça*, número 8, há uma denúncia contra uma professora de escola pública que declarou em plena classe que, com ela, negro não aprenderia, deixando escancarado seu racismo para com a população negra, em especial, com as crianças negras: "negro comigo não aprende". O jornal da FNB fazia denúncias de atitudes racistas, mas, também, culpava os próprios negros de possuírem "vícios da raça", como desunião da população negra, prostituição feminina e, principalmente, alcoolismo, que representavam inimigos internos a serem eliminados, fatos que reforçam estereótipos que não são próprios da raça e, quando colocados dessa forma, também praticam racismo. Por mais que esses fatos acontecessem, isso não desmerece ou invalida a importância e a luta que a FNB teve na história da educação negra (OLIVEIRA, 2002).

A FNB não deve ser entendida isoladamente, mas é muito importante lembrar que ela foi influenciada pelo momento, sendo fruto de seu tempo. O modelo de conduta, ordem, comportamento e padrões era o dos brancos. Abdias do Nascimento, ativista do Movimento Negro brasileiro, reconheceria que "[...] a ênfase que os frentenegrinos colocavam em aspectos da natureza moral, por exemplo, pode parecer não apenas retrógrada ou reacionária, mas uma capitulação diante dos valores ocidentais, procurando criar um "novo negro" que fosse o reflexo invertido da imagem que deles faziam os brancos (NASCIMENTO, 1997, p. 55).

A FNB acreditava ser necessário fazer com que a população negra mudasse seus hábitos para, também, mudar de vida, para isso, ela cobrava dos pais a responsabilidade de educar os seus filhos, mas para isso, era preciso que eles próprios fossem educados, eliminando os vícios da raça, já que, sem isso, não poderiam administrar seus lares e serem bons exemplos para seus filhos, mudando, assim, o comportamento das próximas gerações. A educação era cobrada, também, do estado para que ambas as forças-tarefa deixassem a realidade educacional mais assimétrica entre negros e brancos.

O Movimento Negro, após a Constituição de 1988, foi fundamental para a educação da população negra e, a partir dos anos 1990, trabalhava em seu discurso propostas mais radicais, como as ações afirmativas (GOMES, 2017). Em 1988, o direito à educação é garantido a todos pela constituição federal da República: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Segundo Abdias do Nascimento (1914-2011), o fracionamento da FNB ocorreu devido às várias polarizações políticas de suas lideranças, fazendo com que elas perdessem força política. Ainda assim, é incontestável a importância que os movimentos de massa tiveram para a população negra após a Abolição da Escravatura, em 1888. Um dos seus principais objetivos era a defesa de uma "Segunda Abolição", pois a primeira (1888) havia deixado um legado de exclusão social e pobreza, sem oferecer aos libertos a condição de exercerem de forma plena e integrada a sua condição de cidadãos, ou seja, abriram as portas da senzala, com muito contragosto, mas a partir de muita luta, falaram para os negros escravizados saírem, sem lhes dar uma indenização pelo tempo de trabalho árduo e forçado, sem educação, sem moradia, sem alimentação, sem transporte, sem condições de trabalho, sem nada. Muitos continuaram a trabalhar por comida e local para morar, ou seja, continuaram em condições de exploração. Os negros foram deixados à margem da sociedade, em uma condição de miséria que persiste, para muitos, até hoje.

O Movimento Negro, diante do novo modelo político, que se instalara no Brasil, foi diluído e enfraquecido, extinguindo-se a FNB e todas as outras organizações políticas da época, com a implantação da ditadura do "Estado Novo", em 1937, por Getúlio Vargas. É importante dizer que a FNB foi diluída pelo mesmo político que ela apoiou, por muito tempo, e que, ao longo do caminho, mudou suas ideologias, impossibilitando sua caminhada como organização.

É importante assentar que na década de 1930, além do movimento negro chamado Frente Negra Brasileira, surgiram, também, outros com propósito semelhante: promoção e integração da população negra à sociedade de forma mais abrangente. Foram eles: o Clube Negro de Cultura Social (1932); a Frente Negra Socialista (1932 - São Paulo); a Sociedade Flor do Abacate (1934 - Rio de Janeiro); a Legião Negra (1934, em Uberlândia/MG) e a Sociedade Henrique Dias (1937, em Salvador).

Alguns membros da FNB abandonaram o movimento e formaram a Legião Negra, que passou a combater as tropas de Getúlio, na Revolução Constitucionalista. Portanto, é importante salientar que os movimentos negros sempre foram ativos e estiveram em luta para a conquista de direitos à população negra, principalmente a educação. Para Carlos Rodrigues Brandão, "[...] a educação é hoje considerada como um fator de mudanças; um dos principais instrumentos de intervenção na realidade social com vistas a garantir a evolução econômica e a evolução social e dar continuidade à mudança no sentido desejado" (BRANDÃO, 2007, p. 84).

Nilma Lino Gomes afirma que a história de luta dos movimentos negros, que garantiu à população negra seus direitos negados, vem ensinando a essa população outras epistemologias, e a necessidade da adoção de uma postura radical de confrontar os paradigmas, modelos fixos, valores estabelecidos e o próprio conhecimento. As epistemologias hegemônicas apagam o conhecimento produzido fora do Norte do planeta e os sujeitos que produzem esse conhecimento, chamados por nós de população negra, podendo ser entendidos como "uma forma de conhecer o mundo da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início da sua conformação social" (GOMES, 2017, p. 67).

> As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão das muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. Essa supressão é resultado de um processo histórico de dominação epistemológica imposto pelo colonialismo. As epistemologias do Sul valorizam os saberes que resistiram com êxito a essa dominação e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos e práticas (SANTOS, 2006, p. 54).

O Departamento de Educação e Instrução da FNB tinha o compromisso muito acirrado com a organização dos cursos de alfabetização de adultos, a partir de 1932, e da escola primária, a partir de 1934. Os cursos de alfabetização eram ofertados, no período noturno, para que o máximo de negros se inscrevessem, não bastando ensinar a ler e a escrever, mas, também, era necessário politizá-los, trabalhando no sentido da afirmação identitária da população negra, para possibilitar-lhe uma formação para o enfrentamento de questões raciais e para a transformação da realidade.

Para a Doutora em educação, Márcia Luiza Pires de Araújo, a educação sempre foi instrumento de inclusão e ascensão social para a população negra e o pobre e as organizações negras, também, compartilham desse pensamento. Ainda que fossem responsáveis por escolas e cursos de alfabetização precários, tinham como objetivo, em um primeiro momento, a prática formal da educação, em sua vertente profissionalizante, e, em um segundo momento, essa educação, mesmo que precária, serviria como instrumento político, ponto de mobilização e resistência contra as discriminações raciais que inviabilizavam a população negra de exercer a cidadania plena (ARAÚJO, 2007).

> As escolas das associações negras também surgem, no contexto do início do século XX, como uma estratégia de conscientização, organização, luta e conquista na disputa por melhores condições sociais. Romão (2007) relata experiências importantes em educação e cultura no período, informando que nas décadas de 30 e 40 do século passado, **inscreveram na história da educação popular de matriz afro-brasileira duas experiências que se tornaram referência para o movimento negro**

> **brasileiro, em especial, para o campo da educação e das relações raciais no Brasil. Trata-se das experiências da Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em São Paulo, no ano de 1930, e do Teatro Experimental do Negro (TEN)** (ROMÃO, 2007, p. 117, grifo nosso.).

A constatação de Carlos Brandão é a mesma que a FNB teve, no início dos anos de 1930 e, após 77 anos, a reivindicação ainda é a mesma: educação para todos, a fim de mudar a realidade social e garantir a evolução econômica, reafirmando positivamente costumes, saberes e cultura da população negra, um direito que, apesar de estar garantido pela Constituição Federal, na prática não alcança a todos. E, mesmo com a população historicamente excluída buscando acesso a esta possibilidade de mudança e intervenção na realidade social existente, "[...] a escola, ou ambiente de ensino e aprendizagem, apresenta-se como um espaço profícuo de interações que confirmam e reafirmam ou reeditam e transformam situações vividas." (DIAS, 2013, p. 21).

2.2.2 O Teatro Experimental Negro (1944-1968)

A segunda fase do Movimento Negro "compreende o período que vai da Segunda República à Ditadura Militar (1945-1964). Durante o Estado Novo (1937-1945), a violenta repressão política inviabilizou manifestações de movimentos contestatórios, mas, com a queda da ditadura "varguista", o movimento negro organizado ressurgiu." (DIAS, 2012, p. 17).

A segunda fase do Movimento Negro foi marcada pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944, por Abdias do Nascimento, no Rio de Janeiro. Abdias do Nascimento foi o responsável por expressiva produção teatral, embora objetivasse formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros. Tudo começou quando Abdias do Nascimento, assistindo a uma peça de teatro, fora do Brasil, cujo drama essencial do protagonista era a realidade de um negro vivendo em uma sociedade racista, depara-se com um ator branco pintado de preto, interpretando o negro.

Abdias do Nascimento era economista e nada sabia de teatro e não possuía qualificação técnica para julgar a qualidade interpretativa de Hugo D'Evieri, porém, aquela cena lhe chamou a atenção, pois percebia que havia "uma carência daquela força passional específica requerida pelo texto, e que unicamente o artista negro poderia infundir à vivência cênica desse protagonista, pois o drama de Brutus Jones é o dilema, a dor, as chagas existenciais da pessoa de origem africana na sociedade racista das Américas" (NASCIMENTO, 2004, p. 209), não sendo possível de ser interpretadas por um ator branco.

Abdias do Nascimento se fazia perguntas e questionamentos sobre o fato. Por que um branco pintado de negro estava representando uma pessoa preta, sendo que se tem pessoas pretas na sociedade para representarem o seu próprio papel? Será que seria pela inexistência de um intérprete dessa raça?

Foi naquela noite em Lima, que Abdias do Nascimento resolveu fazer alguma coisa para ajudar a erradicar o absurdo que aquilo significava para a população negra e os prejuízos de ordem cultural que se tinha para o Brasil. Assim, repetia a todo instante "Não seria, então, o Brasil, uma verdadeira democracia racial?" (NASCIMENTO, 2004, p. 209).

Ao fim de tal espetáculo, havia chegado uma determinação que solicitava o regresso de Abdias do Nascimento ao Brasil, onde ele estava obstinado em criar "um organismo teatral aberto ao protagonismo do negro, onde ele ascendesse da condição adjetiva e folclórica para a de sujeito e herói das histórias que representasse". (NASCIMENTO, 2004, p. 210).

O Teatro Experimental do Negro (TEN), foi fundado em 13 de outubro de 1944, na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do economista e ator Abdias do Nascimento (1914-2011), com o apoio de amigos e intelectuais brasileiros. O TEN foi um projeto de educação popular proposto por Abdias do Nascimento, no qual havia a realização de ensaios de peças e curso de alfabetização de adultos. Ele se propunha com a criação do TEN,

> [...] a resgatar, no Brasil, **os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudocientíficos sobre a inferioridade da raça negra**. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte (NASCIMENTO, 2004, p. 210, grifo nosso).

Ao começar a divulgar a ideia na imprensa, Abdias do Nascimento percebia, nos primeiros anúncios da criação do movimento, que a própria denominação surgia, como ele mesmo dizia, como um fermento revolucionário, provocando no público leitor indignação quando lia o vocábulo "negro" na menção pública do anúncio. Abdias do Nascimento já esperava tal reação, já que em uma "sociedade que há séculos tentava esconder o sol da verdadeira prática do racismo e da discriminação racial com a peneira furada do mito da "democracia racial" (NASCIMENTO, 2004, p. 210), evitava-se, mesmo entre os movimentos sociais existentes na época, mencionar o tabu das relações raciais entre negros e brancos e o fenômeno de uma cultura afro-brasileira à margem da cultura convencional do país.

O TEN agia com urgência, em duas frentes: a primeira delas era promover a denúncia dos equívocos e da alienação dos chamados estudos afro-brasileiros e a outra, fazer com que a população negra tomasse consciência da situação objetiva em que se achava inserida. Abdias do Nascimento reforça que essa tarefa não era nada fácil, fazendo referência à escravidão espiritual, cultural, socioeconômica e política em que a população negra foi mantida antes e depois de 1888, quando, teoricamente, se libertara da servidão. Era necessário considerar "a importância da conscientização crítica e da problematização das desigualdades sociais e raciais pelos próprios negros brasileiros, no sentido de buscarem coletivamente seus próprios caminhos de superação" (FERRAZ; BARRAL, 2007, p. 80).

Para conseguir atender às duas frentes de trabalho propostas por Abdias do Nascimento, o TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, moradores das favelas sem profissão definida e modestos funcionários públicos, aqueles que foram esquecidos, depois de terem sido escravizados, livres, porém, atirados na miséria. O TEN lhes oferecia uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava, também, a ver e enxergar, de fato, o espaço que ocupava o grupo afro-brasileiro no contexto nacional.

Não interessava ao TEN aumentar o número de monografias e outros escritos, nem deduzir teorias, mas a transformação qualitativa da interação social entre brancos e negros e, ainda, fazer "um trabalho político-pedagógico de alfabetização de adultos protagonizado pelo próprio negro demonstrando o objetivo em desenvolver a constituição do sujeito negro, como sujeito coletivo que transforma a sua própria história" (FERRAZ; BARRAL, 2007, p. 80). Tendo um número expressivo de inscritos em seu curso de alfabetização.

Após seis meses de muito estudo, preparação, debates, aulas e exercícios práticos de atuação em cena, o TEN tinha seus primeiros artistas e, com isso, tinha condições de os apresentar publicamente como o primeiro elenco formado. Após elenco formado, era necessário escolher uma peça que respeitasse as ambições artísticas e sociais do movimento, que, em primeiro lugar, deveria fazer um resgate do legado cultural e humano do africano no Brasil.

> O que então se valorizava e divulgava em termos de cultura afro-brasileira, batizado de 'remi-niscências', eram o mero folclore e os rituais do candomblé, servidos como alimento exótico pela indústria turística (no mesmo sentido podemos inscrever hoje a exploração do samba, criação afro-brasileira, pela classe dominante branca, levada nos últimos anos ao exagero do espetáculo carnavalesco luxuoso e, pela carestia, cada vez mais longe do alcance do povo que o criou (NASCIMENTO, 2004, p. 212).

Para chegar na apresentação de fato, o TEN enfrentou algumas dificuldades, faltava a eles conhecimento de técnica teatral e recurso financeiro para enfrentar as despesas com cenários, figurinos, maquinistas, eletricistas e contrarregra. O TEN encontrou nos amigos a ação solidária que impulsionaria muitos outros amigos do TEN e a solução para os problemas: em Aguinaldo de Oliveira Camargo encontrou a força dramática capaz de dimensionar a complexidade psicológica de Brutus Jones; em Ricardo Werneck de Aguiar conseguiu uma excelente tradução; com o pintor Enrico Bianco conseguiu "os mais belos e menos onerosos cenários que poderíamos pretender" (NASCIMENTO, 2004, p. 213).

No dia 8 de maio de 1945, considerada uma noite histórica para o teatro brasileiro, o TEN apresentou seu espetáculo fundador, estreando um homem negro, com nome e sobrenome, qualificado, alfabetizado, crítico da importância de seu lugar de fala:

> O estreante ator Aguinaldo Camargo entrou no palco do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, onde antes nunca pisara um negro como intérprete ou como público, e, numa interpretação inesquecível, viveu o trágico Brutus Jones, de O'Neill. Na sua unanimidade, a crítica saudou entusiasticamente o aparecimento do Teatro Experimental do Negro e do grande ator negro Aguinaldo Camargo, comparando-o em estrutura dramática a Paul Robeson, que também desempenhou o mesmo personagem nos Estados Unidos. Henrique Pongetti, cronista de O Globo, registrou: "Os negros do Brasil – e os brancos também – possuem agora um grande astro dramático: Aguinaldo de Oliveira Camargo. Um ante escolar, rústico, instintivo grande ator" (NASCIMENTO, 2004, p. 213).

"O conhecimento era, então, sinônimo de empoderamento afirmativo de si. A educação seria um instrumento de progresso, luta por direitos e participação na sociedade brasileira. Não obstante existir certa precariedade, havia toda uma estrutura organizacional." (FERRAZ; BARRAL, 2007, p. 80).

Em 1949, é a vez da peça teatral *Filhos de Santo*, de José de Moraes Pinho, que trata de várias questões diretamente ligadas à temática do grupo, como o preconceito racial, a desigualdade social e a religiosidade de matriz africana. Com base nas dissidências do TEN, surgem algumas companhias de teatro e dança criadas por ex-participantes: o Grupo dos Novos, em 1949, liderado por Haroldo Costa, mais tarde transformado no Teatro Folclórico Brasileiro e, em seguida, no Balé Brasiliana; o Teatro Popular Brasileiro, fundado em 1950, pelo ator Solano Trindade (1908-1974); e o Balé Folclórico Mercedes Baptista, criado em 1953, pela coreógrafa Mercedes Baptista (1921-2014) (PALMARES, 2015).

Paralelamente à atividade teatral, o TEN propõe a reflexão e o debate em torno de temas ligados à cultura afro-brasileira e promove uma série de encontros, como a 1ª Reunião da Convenção Nacional do Negro, em 1945 e o 1º Congresso do Negro Brasileiro, em 1950.

Funda o Instituto Nacional do Negro, em 1949, departamento de estudos e pesquisas do TEN e publica, entre 1948 e 1950, dez números do jornal *Quilombo*, com notícias sobre as atividades do TEN e de outras entidades do movimento negro. Em 1964, é criado o Curso de Introdução ao Teatro Negro e às Artes Negras.

O TEN foi um teatro de intervenção de ordem pedagógico-política em um país de analfabetos, sendo um veículo conscientizador e gerador de possibilidades e oportunidades para a população negra da época com reflexos nessa população até hoje. O TEN contribui para a formação de uma importante geração de atores negros para teatro, cinema e televisão.

> A alfabetização de adultos era uma preocupação constante das entidades negras da época. Vários artigos e publicações dos clubes e associações negras do início do século passado indicavam a necessidade de políticas públicas de educação voltadas para o povo negro e a importância do domínio tanto dos adultos quanto das crianças do ato de ler, escrever e contar. Alguns ensinavam à população como proceder para se matricular nos cursos e davam conselho no sentido de que se abrisse mão das horas de lazer para se dedicar ao estudo (GOMES, 2005, p. 95).

No início do século XX, os jornais negros publicavam informações direcionadas para a população negra, divulgavam informações sobre a existência de escolas mantidas por entidades negras sem qualquer participação do Estado, preocupação central dos movimentos negros da época: a educação para sua etnia. “O sujeito não sendo conscientizado por sua própria cultura, não poderá sê-lo por qualquer outro meio usual na conjuntura da dominação.” (BRANDÃO, 2009, p. 61).

O TEN desenvolveu inúmeras atividades político-pedagógicas, entre as quais, podem ser citadas as seguintes:

- organizou o Comitê Democrático Afro-Brasileiro para atuar a nível político, reivindicando medidas específicas para melhorar a qualidade de vida da população negra. Era composto de um núcleo de negros ativistas a que se agregaram líderes estudantis, e seu local de reunião era uma sala na sede da UNE [...];
- realizou o I Congresso do Negro Brasileiro, no Rio de Janeiro, em 1950, cujo documentário está publicado no livro O negro revoltado [...];
- realização do concurso do Cristo Negro sob a responsabilidade do sociólogo Guerreiro Ramos, no Rio de Janeiro, em 1955, a fim de atingir a alienação estética da sociedade convencional [...];
- realização dos concursos de beleza Rainha das Mulatas e Boneca de Pixe, utilizado como instrumento pedagógico buscando realçar o tipo de beleza da mulher afro-brasileira e educar o gosto estético popular [...];

- realização, no Instituto Nacional do Negro, a cargo do sociólogo Guerreiro Ramos, seminários de grupo terapia, um trabalho pioneiro de psicodrama, visando desenvolver uma terapia para a consciência dilacerada da população negra vitimada pelo racismo. (NASCIMENTO, 2004, p. 223).

Em 1966, já no período da ditadura militar, o TEN é impedido pelo Ministério das Relações Exteriores de se apresentar no 1º Festival de Arte Negra, no Senegal, com a peça, uma adaptação de Medeia, de Eurípides (484- 406 a.C.), feita por Agostinho Olavo. O espetáculo foi considerado pelas autoridades como não representativo da cultura brasileira.

Com a repressão política, as estratégias de ação do TEN tornam-se restritas. Abdias do Nascimento ficou à frente do TEN até 1968, mas, em decorrência do endurecimento do regime militar e da inclusão do seu nome em vários inquéritos policiais militares, acaba por se exilar nos Estados Unidos. Portanto, em 1968, o projeto do TEN é interrompido, no Brasil, "[...] em razão da perseguição política do regime militar". No entanto, "o teatro continuou em cena, já em termos internacionais, através da atuação de seu fundador, exilado, denunciando o racismo brasileiro em vários fóruns do mundo africano, da Europa, das Américas e dos Estados Unidos." (NASCIMENTO, 2004, p. 223).

2.2.3 O Movimento Negro Unificado

A terceira fase do Movimento Negro vai do início do processo de redemocratização à República Nova (1978-2000). O Movimento Negro e suas lideranças foram desmobilizados e desarticulados pelo golpe militar de 1964, em que foram acusados pelos militares de criar um problema, até então inexistente no Brasil, o racismo. No final da década de 1970, no entanto, a militância negra, os movimentos populares, sindicais e estudantis foram retomados.

Em 1971, em Porto Alegre, nasceu o Grupo Palmares, o primeiro a defender a substituição das comemorações do dia 13 de maio para o dia 20 de novembro[16], como data de comemoração e reflexão acerca da resistência da população escravizada no Brasil. Isso porque a história aponta a Lei Áurea como uma concessão e não coloca a população negra como

[16] O dia 20 de novembro é referência para o movimento negro porque a data celebra a resistência empreendida pelo Quilombo de Palmares, uma construção de vanguarda no seio da sociedade escravagista. Palmares existiu por mais de cem anos, congregando não somente negros escravizados em busca de liberdade, mas, também, povos nativos e uma parcela da população branca em condição de pobreza, perseguida e explorada pela estrutura escravocrata. Esta data lembra mais que a morte de Zumbi, o último grande líder de Palmares, mas a memória da resistência da população negra no Brasil.

protagonista na luta contra a escravidão, uma vez que a escravatura só teve fim após a luta protagonizada pela população negra da época. A Lei Áurea libertou apenas 5% da população de escravizados, os demais conquistaram a liberdade por meios próprios, com fugas, formação de quilombos, organização de irmandades para compra de alforria, entre outros.

Em 1972, em São Paulo, um grupo de estudantes e artistas formou o Centro de Cultura e Arte Negra (Cecan); a "imprensa negra", timidamente, reaparece com os jornais *Árvore das Palavras* (1974), *O Quadro* (1974), em São Paulo; *Biluga* (1974), em São Caetano (SP), e *Nagô* (1975), em São Carlos-SP.

No Rio de Janeiro, o movimento *Soul*, depois batizado de *Black Rio*, foi inaugurado pela juventude negra. Ainda no Rio de Janeiro, em 1976, foi fundado o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN). Em 1978, com a fundação do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNUDR), o movimento negro organizado volta à cena política do país (DIAS, 2012).

Existiam, portanto, várias dezenas de Movimentos, Grupos ou Associações que objetivavam aglutinar a comunidade negra, preservar sua cultura e promover a integração da população negra à sociedade, buscando, com ênfase, uma posição de luta contra a discriminação racial no país, mas o MNUDR representa a entidade mais atuante e melhor estruturada no território nacional, com representantes em oito estados da Federação e no Distrito Federal.

O ano de 1978 se inicia com acontecimentos muito semelhantes aos que acontecem até hoje, mesmo não estando em realidade de ditadura, não pelo menos de forma declarada. Foi neste ano, que a ditadura militar prendeu, torturou e assassinou o feirante Robson Silveira da Luz, acusado de roubar frutas em seu local de trabalho. No mesmo ano, quatro garotos jogadores de vôlei foram discriminados pelo Clube Regatas do Tietê e o operário Nilton Lourenço foi morto pela Polícia Militar no bairro da Lapa, em São Paulo. Diante desses fatos, houve uma reação imediata da juventude negra que se organizou e se articulou no Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNUDR), que pedia o fim da violência policial, do racismo nos meios de comunicação, no mercado de trabalho e do regime militar, juntando setores de todos os espectros políticos.

O MNUDR foi criado para ser um instrumento de luta da comunidade negra. Este Movimento tem como princípio básico, o trabalho de denúncia permanente de todo o ato de discriminação racial e a constante organização da comunidade negra para enfrentar todo e qualquer tipo de racismo, tendo como objetivo a conscientização e a união de todos os negros brasileiros, em torno de seus problemas e de seus interesses, representando um segmento da população, onde a convocação para a "luta" é uma constante.

Em 18 de junho de 1978, em São Paulo, é fundado o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNUDR), uma organização de caráter nacional rebatizada, posteriormente, em dezembro de 1979, de Movimento Negro Unificado (MNU). Responsável por promover congressos de âmbito nacional, o MNU procura traduzir as aspirações e desejos da raça negra em nosso país.

Relatório Especial de Informações
(BRASIL, 1982)

Após uma vasta procura na internet, descobri a publicação de um relatório, feito pelo Ministério do Exército, chamado *Relatório Especial de Informações*, que foi escaneado e publicado nas redes sociais.

Nele foi encontrada uma imagem de um arquivo montado, contendo 34 páginas, sendo as duas primeiras páginas de formulários preenchidos à mão e as demais datilografadas, com informações sobre todos os encontros do Movimento Negro Unificado, desde sua constituição, incluindo relação dos membros, folhetos, divulgações, política e objetivos.

Em todas as páginas do documento está escrito em caixa alta a palavra "CONFIDENCIAL", assinado, ao final, pelo General de Brigada MÁRIO ORLANDO RIBEIRO, chefe do Centro de Informações do Exército (CIE). (Sim, o nome do general está escrito em caixa alta).

Em algumas partes desse relatório, é notória a escrita tendenciosa que o autor adota e que nos faz pensar, por todo o contexto, que se trata de um relatório feito para vigiar, monitorar e perseguir os líderes do movimento, por considerá-los inimigos do governo da época.

É possível perceber a importância do MNU e o quanto ele representava perigo para as lideranças políticas da época, pois se tratava da emancipação da maior força trabalhadora que se tinha e que sempre sustentou o capitalismo.

O Movimento Unificado foi de grande importância
para o fortalecimento da identidade negra e para a luta
pela ocupação de espaços não antes pensados para a população negra.

O Movimento Unificado se posicionou em relação às eleições parlamentares de novembro daquele ano de 1978, quando foi aprovado o "Voto Racial". Foi analisado não só o voto em candidatos de pele e traços negros, mas, também, a possibilidade de voto em candidatos que tivessem um programa negro condizente com o objetivo do Movimento Negro.

Em novembro de 1978, o Movimento Unificado se reuniu em Assembleia Nacional, em Salvador/BA, e aprovou um programa de ação que deveria ser seguido e adotado por todos os movimentos filiados, cujos principais tópicos eram: lutar contra todas as formas de

discriminação racial, especialmente no emprego, nas prisões, nas escolas; contra a "folclorização" da cultura negra; contra as formas sistemáticas de opressão, perseguição e violência policial nas favelas, alagados, invasões, cortiços e conjuntos habitacionais; pela emancipação da mulher negra; pelo direito do negro ao lazer; pela solidariedade à luta internacional contra o racismo; contra a proibição de organização de etnias; pelo direito de voto ao analfabeto; pela liberdade de organização e expressão; por uma Assembleia Nacional Constituinte, livre, democrática e soberana (BRASIL, 1982).

Em dezembro de 1979, já sob a designação de Movimento Negro Unificado (MNU), foi realizado, na cidade do Rio de Janeiro, o seu I Congresso Nacional, ficando bem caracterizada a luta contra a discriminação racial e contra a marginalização da população negra. Em seus discursos era enfatizado que o sistema capitalista marginalizava a camada mais baixa da população do processo social e econômico, tendo como objetivo a permanência da exploração mantida pela minoria no poder.

A marginalização da população negra o anulava politicamente, tirando-lhe o poder social enquanto grupo, colocando-o à mercê das decisões das classes dominantes e de outros setores organizados na sociedade brasileira. Nesta ocasião, foram distribuídos folhetos informativos contendo assuntos direcionados à garantia ao trabalho e aos direitos fundamentais, como: alimentação, vestuário, moradia locomoção, educação para o desenvolvimento intelectual da população negra, frisando, também, a necessidade de transformação da sociedade para garantia desses direitos fundamentais. Neste congresso, foram trabalhados, ainda, temas com ênfase na preservação da cultura da população negra; melhores condições educacionais e denúncias de violência policial.

No campo educacional, o MNU muito colaborou, pois sua luta e pretensão eram: contra a discriminação racial nas escolas; por melhores condições de ensino aos negros; por melhores condições de participação no esporte amador; por um ensino voltado para os interesses e valores do povo negro e de todos os oprimidos; por mais vagas nas escolas públicas, municipais, estaduais e federais; por mais bolsas de estudos; pela criação de escolas públicas nas comunidades; por mais escolas públicas técnicas e profissionalizantes; pela criação de escolas autônomas nas comunidades; pelo ensino público e gratuito para todos os níveis.

O MNU considerava as mudanças que solicitava como básicas, especialmente aquelas relacionadas ao campo da educação:

> **Temos que transformar a educação em instrumento de libertação, e para isso se faz necessária uma luta pela transformação do próprio conteúdo do sistema educacional e sua estrutura; exigir escolas voltadas para os interesses e valores**

> **do povo negro, a fim de livrá-los desse massacre**. Essa é uma luta imediata e com possibilidades de longa duração. Há condições de iniciarmos através das bases, desde já, um trabalho, criando escolas autônomas nas comunidades (RELATÓRIO, 1982, p. 12, grifo nosso).

No campo cultural, o MNU lutava por melhor identificação da cultura negra. Consideravam que a cultura negra era espoliada, descaracterizada e comercializada pelas classes dominantes, que fazem disso uma outra forma de exploração da população negra brasileira. A defesa dessa cultura é a uma defesa de quilombos de resistência cultural e a sua divulgação e valorização fazem parte da própria história da população negra. Sob essa perspectiva de divulgação e valorização da cultura negra, as pautas de luta do MNU eram: contra a comercialização, folclorização e distorção da cultura negra; pela reavaliação do papel da população negra na história do Brasil; pela participação da população negra na elaboração dos currículos escolares em todos os níveis e nos órgãos culturais; pela inclusão da disciplina História da África nos currículos escolares; pela total liberdade de expressão e prática das religiões afro-brasileiras em todo o território nacional; pela organização independente das entidades negras; pela defesa dos centros de resistência cultural; por quadras para escolas de samba, blocos, afoxés e cordões carnavalescos; pela criação de teatros na periferia (BRASIL, 1982).

A campanha contra a violência policial, realidade que assola a população negra até hoje, já vinha sendo abordada, tomando uma proporção muito grande no I Congresso Nacional do MNU. Alegando que a marginalização das camadas sociais mais baixas é fruto de leis discriminatórias, que impossibilitam uma verdadeira reintegração social dos menos favorecidos, pois vivem sem as mínimas condições de desenvolvimento, a população negra considerava-se alvo de sistemática repressão, em decorrência da qual sofria violência, particularmente na área policial. Sob esse viés, as pautas de luta do MNU eram: pela liberdade de organização e expressão; pelo direito de voto ao analfabeto; por eleições livres e diretas para todos os cargos eletivos; contra a carestia; contra o arrocho salarial; contra a censura aos meios de comunicação social; contra as torturas em geral; pela liberdade de organização para todos os partidos; pela anistia ampla, geral e irrestrita; por uma assembleia constituinte, livre, democrática e soberana; por uma autêntica democracia racial; pela libertação do povo negro; pela libertação de todos os oprimidos; por uma sociedade livre e igualitária (BRASIL, 1982).

O III Congresso Nacional do MNU foi realizado em abril de 1982, na cidade de Belo Horizonte/MG, onde o MNU contou com a participação do Clero Progressista, que já vinha se simpatizando com o Movimento Negro, desde anos anteriores. Em fevereiro de 1980, foi

realizado o “encontro dos negros”, organizado pelo padre Mauro Batista, professor da PUC-SP no qual compareceram 30 bispos, padres e leigos para analisarem o papel da população negra na igreja. A questão racial não tinha apenas a Igreja como simpatizante, mas, também, havia simpatizantes na política, principalmente, pelo potencial votante que representava a população negra.

2.2.4 O Hip-Hop (a partir de 2000)

A antropóloga Luciana de Oliveira Dias enfatiza as discussões de Petrônio Domingues (2007) sobre o Movimento Negro organizado, quando ele menciona uma “Quarta Fase” do Movimento Negro, que o historiador Petrônio Domingues classifica como “Quarta Fase”, a partir de 2000, apresentando “uma hipótese interpretativa do *hip-hop* e seu caráter social ainda que seja identificada no *hip-hop* uma tendência a modificar o perfil dos ativistas do movimento negro” (DIAS, 2012, p. 16). Essa possível quarta fase do Movimento Negro no Brasil, no entanto, não será aprofundada nesta tese.

2.3 O Movimento Negro e a Educação

Os educadores sempre reforçam que em uma teoria crítica educacional, o movimento social educa e reeduca a sociedade, o Estado e a escola. Os movimentos sociais trazem para a pedagogia algo mais do que conselhos moralizantes tão presentes nas relações entre mestres e alunos, colocando a ética em todas as relações, reeducando os indivíduos, grupos e toda a sociedade, colocando a pedagogia diante de realidades que precisam ser pensadas e consideradas nas atividades. “Nos processos educativos há um misto explosivo de condições objetivas, de crenças, valores, culturas, memória, identidades, subjetividades, emoções, rituais, símbolos, comemorações [...] que se dão de maneira privilegiada nos movimentos sociais.” (ARROYO, 2003, p. 43).

Quando os saberes produzidos pelo Movimento Negro são desconsiderados pela produção teórica educacional, toda a experiência produzida por esse movimento é desperdiçada, invisibilizada e silenciada pela educação. A educação, a escola, o conhecimento científico e os saberes produzidos extrapolam o mundo da ciência e atingem a sociedade, portanto, deveriam ser considerados na pedagogia educacional. “A escola é uma das principais instituições afetadas por essa tensão, pois ela é socialmente responsável pela transmissão e socialização do conhecimento” (GOMES, 2021, p. 53).

Para Nilma Lino Gomes (2021), é necessário haver toda uma mudança radical no campo do conhecimento, não somente na teoria educacional e na escola, mas e, principalmente, é necessário construir uma pedagogia das ausências e das emergências que ajude a produzir as epistemologias do Sul. É necessária uma nova postura político-epistemológica que faça com que a educação aconteça de forma mais justa considerando outros saberes e epistemologias que antes foram invisibilizados pela colonização.

No curso de medicina, a mestranda afirma que "*tenho que ler 10.000 coisas que nunca li na vida*" (FICÓIDE, 2021), mas ainda assim, a discente pretende se especializar em Saúde da Família com práticas não ocidentais, utilizando-se de plantas medicinais utilizadas por seus ancestrais, com referência direta de sua avó.

É preciso, com urgência, superar o pensamento presente na ciência moderna do ocidente, que despreza, desqualifica e separa os saberes e conhecimentos produzidos fora do eixo Norte do mundo, o eixo dos colonizadores.

> Na educação, as epistemologias do Sul nos levam à radicalidade de que devemos avançar na compreensão do pensamento pedagógico como um permanente confronto entre paradigmas de educação, de conhecimento, de valores e do humano. E é essa radicalidade que encontramos nas ações e nos saberes emancipatórios produzidos e sistematizados pelo Movimento Negro (GOMES, 2021, p. 54).

Uma das características presentes na adoção e reconhecimento de saberes e conhecimentos somente do Norte é o chamado pensamento abissal (os conhecimentos de um lado da linha e os conhecimentos existentes do outro lado da linha), que considera apenas o conhecimento do Norte. Não considerando duas possibilidades de existência, entre Norte e Sul, o conhecimento abissal despreza os sujeitos produtores de outros saberes que não os seus, ou seja, ao não considerar outras epistemologias, é entendido, para Boaventura de Sousa Santos e para Nilma Lino Gomes, como a morte do conhecimento e dos sujeitos que o produzem, um verdadeiro epistemicídio.

"Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece no exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro. Ou seja, nem o conceito de inclusão abarca esse Outro do outro lado do abismo." (SANTOS, 2010, p. 32).

Para a construção de um pensamento e de uma pedagogia pós-abissal, consequência de uma relação entre Movimento Negro, educação e saberes que convoca todos a trilhar um caminho epistemológico e político desafiador, pois é contrário à norma pronta e estabelecida como certa. Para isso será necessário compreender como se deu uma tensão histórica construída

nas relações de poder e conhecimentos que envolve os coletivos sociais negros, assim como foi evidenciado nos tópicos anteriores, e suas práticas, sendo a tensão regulação-emancipação social que interfere na produção de conhecimentos e de saberes.

> O conhecimento-regulação o ato de conhecer passou a ser vinculado à ciência moderna, à experimentação, à teorização, à sistematização de informações, à tecnologia; ou seja, à ideia do cientista como aquele que se afasta do mundo para escrever sobre ele. Nessa perspectiva, não há lugar para outras formas de conhecer que estão fora do cânone (GOMES, 2021, p. 58).

O ato de conhecer está vinculado ao saber, sabor, saborear, à sapiência e ao sábio está vinculado ao conhecimento-emancipação. O sábio é aquele que conhece o mundo através de um mergulho pelo mundo e não aquele que fica trancado em seu escritório ou sua sala.

> O pessoal tinha o hábito de chamar meu pai de urubu e de me chamar de urubuzinha, mas na época, eu não sentia mal, achava comum, não via com os olhos de apropriação de hoje, era apenas uma referência a um pássaro preto e não algo pejorativo, mas após me apropriar desse lugar, ter mais conhecimento sobre a estrutura racista e como ela se articula, passei a perceber que essas brincadeiras são muito agressivas e são no intuito me diminuir, menosprezar e excluir do meu lugar de humano (CHINCHERINCHEE GIGANTE, 2021).

Ano passado a companheira da discente precisou fazer uma cirurgia na mão e a discente a acompanhou. Ao estacionarem, uma senhora de quase 70 anos se aproximou e pediu ajuda: "*a minha companheira é branca dos cabelos lisos e, do nada, ela virou para minha companheira e falou assim: ela é empregada? Minha esposa chegou a ficar ofendida e falou: não, não, ela é minha amiga e a senhora respondeu: ah, tá*" (CHINCHERINCHEE GIGANTE, 2021). Quando a senhora falou dessa forma ela associou a cor preta de Chincherinchee Gigante a uma empregada da senhora branca, reproduzindo um racismo estrutural impregnado na sociedade brasileira, mas que hoje a discente consegue perceber.

A teoria e a experiência prática sempre foram vistas como formas diferentes de viver e de sistematizar o conhecimento do mundo, pois é no mundo que a vida social se realiza. No conhecimento-emancipação há toda uma leitura crítica dos motivos políticos, ideológicos e de poder por meio dos quais a dicotomia entre saber e conhecimento foi construída. Esse conhecimento não está fora da modernidade, pois faz parte dela, mas foi marginalizado pela ciência moderna.

> O conhecimento-emancipação não tem a pretensão de totalidade, embora esta seja uma das tentações que ele sofre quando passa de marginal a conhecimento reconhecido pelo cânone (é o que acontece na escola quando esta incorpora alguns saberes populares ao currículo oficial, transformando-os em conteúdo escolar) [...] é

> nele que se torna possível a proposta de diálogo entre os saberes e os sujeitos que os produzem; ou seja, o conhecimento-emancipação é intensamente vinculado à práticas sociais, culturais e políticas (GOMES, 2021, p. 59).

É possível que o conhecimento-regulação abra espaço para a emancipação, assim como o conhecimento-emancipação pode atuar de forma regulatória na vida dos sujeitos, da consciência e dos corpos. É preciso encontrar alternativas no processo de conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação, o caminho proposto por Nilma Lino Gomes é o de reavaliar o conhecimento-emancipação e conceder-lhe a primazia sobre o conhecimento-regulação.

Para Nilma Lino Gomes, "no campo da educação, faz-se necessário, ainda, o exercício de construção epistemológica de uma pedagogia das ausências e das emergências como possibilidade de abrir espaço para novas racionalidades, reflexões e inquietações educacionais, sobretudo na escola" (GOMES, 2021, p. 61). Outra reflexão epistemológica proposta por Nilma Lino, no campo da educação, é pensar alternativas para a construção de projetos educativos emancipatórios, e mais, sintonizados com os movimentos sociais, podendo-se transformar em presenças os projetos educativos emancipatórios já existentes, advindos de experiências do Movimento Negro, que não são aproveitados pela escola e pela teoria educacional, mas são capazes de produzir subjetividades rebeldes e inconformistas, que conseguem questionar a produção de subjetividades conformistas, que são alicerçadas pelos currículos escolares, tanto das universidades quanto da educação básica.

Nilma Lino Gomes faz uma reflexão importante sobre o conhecimento e o saber utilizados na escola pelos professores que trabalham com ensino e aprendizagem, sendo o conhecimento, um conjunto de ideias, conceitos, representações e informações que permitem fazer uma leitura orientada da realidade; já o saber é uma mistura de representações implícitas e inconscientes, com implicações coletivas e envolvimento da libido, alertando-nos. Para que tomemos cuidado ao tentar conceituar conhecimento e saber para que não caiamos na cilada de reforçar a hierarquização entre os conceitos.

"Na educação, a tentativa de superar essa forma de conceber o conhecimento poderá ser feita através da pedagogia das ausências e da construção de uma pedagogia pós-abissal" (GOMES, 2021, p. 66), considerando e incorporando os vários saberes/conhecimento que existem no mundo.

2.3.1 O Movimento Negro e seu papel educador

Este subtítulo foi escolhido em homenagem à obra da intelectual negra Nilma Lino Gomes *O movimento negro educador*, publicada em 2017. Em seu primeiro capítulo, *O Movimento Negro como ator político*, a autora apresenta o Movimento Negro em seu papel educador, produtor de saberes emancipatórios e sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil, ao ressignificar o conceito de raça, impactando o que há de teórico, político, ideológico e analítico nas explicações sobre como o racismo opera na estrutura do Estado e na vida de brasileiros. São saberes que são transformados em reivindicações, várias das quais se tornaram política de Estado, nas primeiras décadas do século XXI.

> Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento (GOMES, 2021, p. 16).

Ao ressignificar o conceito de raça, o Movimento Negro politiza-o e, assim, retira a população negra do lugar historicamente perverso em que fora colocada: o da inferioridade racial. A raça é entendida pelo Movimento Negro como potência de emancipação e não como uma regulação de identidades étnico-raciais. Como exposto nos tópicos anteriores, fica evidente o caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, que caracteriza o Movimento Negro como importante ator político e como educador de pessoas, formador de coletivos e criador de instituições sociais ao longo da história brasileira.

> O movimento social negro trouxe as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica a democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões e epistemologias das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico (GOMES, 2021, p. 17).

É o Movimento Negro responsável por dialogar com questões relacionadas à arte, à corporeidade, ao cabelo crespo, às cores da África, para o campo da estética, da beleza, do reconhecimento e da representatividade, porque, até então, eram vistos como inadequados, uma vez que o ideal era a aproximação das características da branquitude.

Nilma Lino Gomes explica que, para que um grupo político, religioso, cultural e/ou artístico seja considerado Movimento Negro, é necessário que as ações desse grupo tenham como marca inconfundível a postura política de combate ao racismo e que não se negue a outros enfrentamentos possíveis em uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista. "Todos são, de alguma forma, herdeiros dos ensinamentos do Movimento Negro, o qual, por conseguinte, é herdeiro de uma sabedoria ancestral" (GOMES, 2021, p. 18).

A educação não é um campo fixo e nem sempre conservador, sendo, muitas vezes, indagador e indagado pelos mais diversos coletivos sociais.

> Enquanto espaço de formação humana e pelo qual passam as mais diferentes gerações, grupos étnico-raciais, pessoas de origens socioeconômicas diferentes, credos e religiões, é possível refletir que tanto os processos institucionais de educação (escola de educação básica e universidades) quanto as experiências de educação popular, social, de jovens e adultos, diferenciada e antirracista, construídas no cotidiano e nos processos de lutas sociais, são repletos, ao mesmo tempo, de um dinamismo incrível e de uma tensão conservadora (GOMES, 2021, p. 25).

As instituições formais de ensino no Brasil são regidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei n. 9394/96. A LDB, diferentemente da educação informal do período do Império, que acontecia em casa, sem padrão de uma família para outra é uma legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) no Brasil, padronizando-o, e que divide a educação em dois níveis: educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e ensino superior (graduação e pós-graduação). Ambos são visitados, fiscalizados e regulamentados por órgãos com essa função, tanto no ensino privado quanto no ensino público.

Nilma Lino Gomes, ao abordar sobre algumas mudanças conquistadas pelos movimentos negros afirma que

> É a partir de então que se conquistam mudanças na máquina pública, como a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir)[17], em 2003, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi), em 2004, e a adoção das cotas raciais para ingresso nas universidades. Nesse mesmo momento foi sancionada a Lei 10.639, de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas brasileiras, públicas e particulares. É atualizada em 2008, por meio da Lei 11.645, incluindo a temática indígena. A promulgação dessa lei educacional é celebrada por especialistas e militantes como a mais importante do universo das relações étnico-raciais no Brasil. (SILVA, 2019, p.1998).

[17] Conforme Esdras Soares da Silva, "esta Secretaria foi uma importante conquista do Movimento Negro por educação e esteve à frente de processos fundamentais da educação para as relações étnico-raciais. No entanto, foi extinta pelo governo de Jair Bolsonaro em 2019" (SILVA, 2019, p. 1998).

A educação é um direito conquistado pela população negra brasileira ao longo dos séculos, decorrente [ou fruto...] das lutas travadas pelos movimentos negros. Pensando sob essa perspectiva, é possível entender que sem os movimentos negros a população negra não teria conquistado as políticas públicas para garantia de direitos e justiça.

Nilma Lino Gomes coloca a atuação do Movimento Negro como protagonista na relação entre a população negra e o Estado, organizando e sistematizando saberes específicos. Ao agir social e politicamente, o Movimento Negro reconstrói identidades, traz indagações, ressignifica e politiza conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social. "O movimento negro, entendido como sujeito político produtor e produto de experiências sociais diversas que ressignificam a questão étnico-racial em nossa história, é reconhecido, nesse estudo, como sujeito de conhecimento" (GOMES, 2021, p. 28).

Entre as reivindicações do Movimento Negro, a educação se tornou prioridade, devido à situação de analfabetismo e à lenta inserção da população negra nas escolas oficiais, dificultando a inserção da população negra no mundo do trabalho. Como já foi pontuado nos tópicos anteriores, a imprensa negra, também, teve um papel fundamental na reivindicação da educação para a população negra. "Os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época" (GOMES, 2021, p. 29).

A questão colocada é que o campo da educação não reconhece os saberes elaborados por grupos sociais não hegemônicos, transformando-os em ausências, em inexistências. Daí a importância da Lei 10.639, de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas brasileiras, públicas e particulares.

2.3.2 Saberes produzidos pelo Movimento Negro

Para Nilma Lino Gomes, no contexto das pesquisas e análises sobre os movimentos sociais realizadas pelas Ciências Sociais e pela Educação no Brasil, algumas dessas formas de organização têm merecido mais destaque e interpretação teórica do que outras. São elas: o Movimento Operário, o Movimento Sindical, o Movimento Docente e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

São possíveis várias maneiras de não existir, levando em consideração as várias lógicas dicotômicas, produzindo a não existência daqueles que não cabem na história contada, no seu tempo linear. A produção da não existência sempre emerge quando determinada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de modo irreversível.

Em contrapartida à sociologia das ausências, Nilma Lino adota a sociologia das emergências, "que consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear por um futuro de possibilidades plurais, concretas, simultaneamente utópicas e realistas que vão construindo no presente mediante atividades de cuidado" (GOMES, 2021, p. 41), sendo uma investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas.

O Movimento Negro tem sido, ao longo da história, como já foi descrito nos tópicos anteriores, uma organização política e de pressão social que tem como objetivo ser mediador entre a comunidade negra e o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade. O Movimento Negro organiza e sistematiza saberes específicos construídos pela população negra ao longo da sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva, sendo esses saberes transformados em não existentes, ou seja, em ausências, considerando o contexto da educação, regulado pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental.

Nilma Lino Gomes propõe o recondicionamento e reformulação de alguns conceitos, na tentativa de aproximá-los do contexto latino-americano, brasileiro e educacional. A escola se apresenta, aqui, como a possibilidade de uma vida menos inumana. Para isso, são feitas várias renúncias na infância, adolescência e juventude para permanecer na escola, dividindo seu tempo de forma bastante atribulada com a escola, trabalho, família, lazer, não tendo tempo para tudo e ainda assim, renuncia a muitos momentos para continuar na escola. É como se para ter humanidade, fosse preciso levar uma vida desumana. Ou seja, o processo de humanização traz consigo a desumanização.

Nos anos 1960, Paulo Freire percebia a procura de educação como possibilidade de humanização pelos grupos oprimidos da sociedade. Nilma Lino afirma que, talvez, hoje, ele diria que seria uma pedagogia das ausências, levando em consideração a reflexão epistemológica de Boaventura de Sousa Santos (GOMES, 2021).

Para Nilma Lino Gomes há "uma interpretação da realidade a respeito do futuro, visto como algo realizável, e da educação como projeto emancipatório possível" (GOMES, 2021, p. 45). Fazendo uma análise dos ensinamentos de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos, já citadas nesse tópico, Nilma Lino reforça que eles constroem as suas reflexões epistemológicas, políticas e sociais apostando na possibilidade de reversão do contexto de espera sem esperança para a recuperação da esperança. Nas iniciativas dos grupos oprimidos reside a realidade utópica, na qual, em um mundo em que parece ter desaparecido a alternativa, eles vão construindo alternativas locais, por toda parte e local, tornando possível uma vida digna a essas populações. Assim é a luta do Movimento Negro na sociedade e na educação brasileira, produtor de saberes emancipatórios.

As comunidades negras e o Movimento Negro produzem saberes diferentes do conhecimento científico, mas nem por isso podem ser considerados menos importantes, menos saber. “É uma forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início da sua formação social” (GOMES, 2021, p. 67). Esses saberes foram usados, de forma estratégica, como intervenção na sociedade, na cultura e na política pelos negros ao longo de sua história na vida em sociedade, nos processos produtivos e reprodutivos da existência. Raça é fundamental nesses processos, pois são suas vivências que fazem movimentos de regulação, transgressão, libertação e emancipação vividos pela população negra, descendentes de africanos e advindos do processo de colonização.

Entre os saberes importantes no processo de constituição da sociedade e que acompanham a trajetória histórica da população negra, reproduzidos, desde os tempos coloniais pelas comunidades negras e movimentos negros, estão os saberes identitários, os saberes políticos e os saberes estético-corpóreos. Mesmo que esses não sejam menos saberes ou menos importantes que os conhecimentos científicos ensinados na academia, para o pensamento abissal existente no mundo científico, esses saberes não são considerados como conhecimentos válidos, sendo desqualificados e invisibilizados produzindo-se o epistemicídio desses saberes ancestrais.

a) Saberes identitários

O debate racial no Brasil tem crescido muito, principalmente após a implementação das ações afirmativas, por meio das quais os movimentos negros estimulam os debates sobre raça e pertencimento. Como já foi abordado nos tópicos anteriores, o IBGE divide a população em categorias de cor/raça: preto, pardo, branco, amarelo e indígena, categorias utilizadas no censo da educação, podendo o cidadão se autodeclarar como sendo pertencente a uma delas. Tal categorização, porém, tem provocado mais discussões sobre quem é ou não é negro; quem é ou não é branco; quem é ou não é indígena, ultrapassando os locais apenas de militância e de discussão política e atingindo as redes sociais, perpassando por páginas pessoais e por posicionamento de imagens públicas da sociedade, para grupos formados por pessoas negras do bairro, do estado e, muitas vezes, grupos internacionais formados por pessoas negras. Essa população “escreve sobre experiências de racismo, transmitem informações, dão dicas sobre beleza e cuidados com a pele e o cabelo crespo. Discussões como apropriação cultural,

colorismo, racismo, ações afirmativas são realizadas na vida *on-line* e *off-line* de maneira crítica, política e posicionada pelos sujeitos negros" (GOMES, 2021, p. 70).

A questão racial e a afirmação da identidade negra são assuntos em evidência nas discussões promovidas pelo Movimento Negro, de forma positiva, e estão presentes na literatura, nas artes, no campo do conhecimento, fazendo com que os movimentos sociais venham ganhando mais espaço na vida pública e política e dando maior visibilidade à raça negra.

"O recorte raça/cor passa a ser inserido como uma categoria de análise importante para se compreender a realidade de gênero, juvenil, racial, de trabalho, regional e de pobreza no Brasil. Os dados alarmantes desvelados pelos estudos realizados com esse recorte comprovam as denúncias do Movimento Negro" (GOMES, 2021, p. 70). Ser membro da população negra, se autodeclarar como negro ou negra é um posicionamento político e identitário que causa desconforto às elites e aos poderes instituídos na sociedade, que usam de violência, característica do racismo, para fazerem essa população se calar, provocando seu silenciamento, sua invisibilidade e seu apagamento, inclusive, epistemológico.

b) Saberes políticos

O Ministério da Educação, as universidades, os órgãos governamentais, principalmente o Ministério da Educação, passam a tematizar sobre as desigualdades raciais.

> As pesquisas e políticas educacionais, os indicadores de avaliação escolar, o campo da antropologia, da sociologia, da história e da saúde começam a dar um outro destaque à questão racial. O campo do direito começa a ser pressionado para dar respostas que contemplem a justiça social e a diversidade (GOMES, 2021, p. 71).

Ao longo dos anos, a raça foi sendo ressignificada passando a ser critério para superar as desigualdades mediante adoção de políticas públicas institucionalizadas por lei, tais como: a lei 12.288/10 (Estatuto da Igualdade Racial), a lei 12.711/12 (Lei de Cotas Sociorraciais nas Instituições Federais de Ensino Superior) e lei 12.990/14 (Cotas nos Concursos Públicos Federais), que serão tratadas, de forma mais aprofundada nos próximos capítulos (BRASIL, 2010, 2012, 2014).

No ano de 2000 os intelectuais negros se organizaram e fundaram a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), responsável pela realização bianual do Congresso Brasileiro de Pesquisadores e Pesquisadoras Negros (COPENE) e nas Universidades e faculdades organizam-se os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), responsáveis pela

realização de pesquisas, projetos de extensão, formação de professores, pelos debates políticos e acadêmicos sobre acesso e permanência de estudantes cotistas nas instituições de Ensino Superior.

A raça é entendida como uma questão política e com a adoção das ações afirmativas, especialmente das cotas raciais as instituições de ensino começam a ofertar o ensino das disciplinas de *História da África, Relações étnico-raciais, Diversidade, gênero e relações étnico-raciais*, e, posteriormente, abrem concurso para professores negros para ministrar essas disciplinas. Professores negros se inserem nas Instituições de Ensino Superior (IES) como professores cotistas, passando a fazer uso, também, das cotas na pós-graduação, regulamentada pela Portaria Normativa nº 13/16 (BRASIL, 2016) do Ministério da Educação, que, também, será trabalhada no próximo capítulo.

> Os saberes políticos construídos e sistematizados pelo Movimento Negro entram em ação, dialogando com os outros saberes e ignorâncias. Há o reconhecimento de que as negras e os negros são sujeitos políticos de conhecimento e têm competências para falar sobre a questão racial no Brasil e sobre os mais variados temas. Essa competência e esse conhecimento são relevantes e válidos para a formulação e a implementação de políticas públicas (GOMES, 2021, p. 72).

Para Nilma Lino Gomes, o movimento de mulheres negras merece destaque quando se trata de saberes políticos, "a ação das ativistas negras constrói saberes e aprendizados políticos, identitários e estético-corpóreo específicos [...], os saberes políticos são aqueles que reeducaram as identidades, a relação com a corporeidade e a própria ação política dentro e fora dos movimentos negros" (GOMES, 2021, p. 73), já que as mulheres negras sempre foram as frequentadoras e trabalhadoras mais assíduas dos movimentos negros.

As mulheres negras questionam o próprio Movimento Negro, principalmente, o machismo existente dentro dele, convidando os homens ativistas a pensarem sobre esse lugar que ocupam, mudarem de postura e atitude em suas relações pessoais e políticas com as mulheres. Denunciam a violência machista dentro do Movimento Negro, denunciam violências nas relações domésticas, no emprego, nos movimentos, sindicatos e partidos, reeducando homens negros, homens brancos, mulheres brancas e a si mesmas.

Juntas elas formam os movimentos de mulheres negras, chamados movimentos feministas negros, que lutam por direitos, dialogando e repensando ações políticas e a presença da raça como categoria de análise para compreender o machismo, o sexismo, as desigualdades sociais e as reedições do capitalismo nacional e internacional no campo da produção científica.

As lutas do Movimento Negro e da comunidade negra atravessam o tempo até os dias atuais, provocando mudanças. Dia 18 de novembro de 2015, em Brasília, as mulheres negras organizaram a Marcha Nacional de Mulheres Negras, composta por marchas estaduais e locais, tendo uma grande visibilidade e trazendo questões para reflexão e exigindo direitos, como a situação de desigualdade, violência de gênero e raça que atravessam as mulheres negras latino-americanas, denunciando lacunas existentes nas políticas públicas para mulheres, não considerando as especificidades das mulheres negras que são marcadas pela discriminação racial e de gênero, além-da desigualdade, também, no que diz respeito à saúde da mulher negra, perpassando por racismo, machismo, sexismo e desigualdades múltiplas.

As mulheres negras-trouxeram, ainda, como tema de denúncia e de luta, a violência que atinge as comunidades quilombolas, a LGBTfobia, o feminicídio de mulheres negras e a ditadura eurocentrada (GOMES, 2021, p. 74).

c) Saberes estético-corpóreos

Os movimentos negros, também, são responsáveis pelo reforço dos saberes estético-corpóreos, contribuindo para a reafirmação da identidade negra, superando a visão de exótico e erótico, que prevaleceu e, ainda, se encontra no imaginário de muitas pessoas, mesmo o Brasil sendo uma sociedade marcada em sua cultura pela corporeidade como forma de expressão.

> A partir do ano 2000 há uma politização da estética negra diferente daquela do final dos anos 70 e início dos anos 80 do século XX. Consumo, mercado, mídia, presença do corpo negro em espaços acadêmicos, formação de núcleos e associação de pesquisadores negros, presença de negros no governo federal, nos ministérios e secretarias especializadas acabam por trazer uma nova leitura e uma nova visão do corpo negro (GOMES, 2021, p. 75).

Mesmo que essa presença signifique não apenas representatividade, mas a escassez de mais corpos negros, representa, também, uma exceção que confirma a regra. Ainda assim, já caminhamos muito. As políticas de ações afirmativas são muito importantes para que reeduquem a população negra, na sua relação com o corpo e, também, a sociedade, principalmente, no que diz respeito ao olhar sobre o corpo negro.

> Os saberes estético-corpóreos fazem parte de uma série de lutas e ensinamentos das mulheres negras. Numa articulação internacional, as mulheres negras ativistas construíram politicamente o Dia da Mulher Afro-latino-americana e Afro-Caribenha, dia 25 de julho. No Brasil, essa data ganhou uma amplitude institucional e passou a fazer parte do processo de reeducação do Estado brasileiro em relação ao reconhecimento da luta de mulheres negras. Um dos resultados dessa luta e aprendizado

> político-identitários-corpóreos, resultante da sanção presidencial da Lei 12.987, de 2 de junho de 2014, decretando o Dia Nacional de Tereza Benguela e da Mulher Negra, a ser comemorado anualmente em 25 de junho (GOMES, 2021, p. 76).

A estética negra, após tantas lutas, passou a ser entendida e lida como parte do direito à cidadania e da vida diária das mulheres negras, tornando-se saberes sobre o corpo, as vestimentas, cabelos, adereços, penteados, tranças, nuanças que estão sendo amplamente socializados e potencializados pela população negra.

ENCRUZILHADA DO SABER 2:
RAINHAS GUERREIRAS, QUITANDEIRAS NEGRAS E AS LUTAS POR LIBERDADE

Já que Nilma Lino Gomes nos presenteou, enegrecendo nosso intelecto sobre a importância dos movimentos de mulheres negras que lutaram em defesa da população negra, para a contribuição e registro de seus saberes corpóreos ancestrais, e pela escassez de obras que resgatam as ancestralidades dessas mulheres guerreiras que fazem parte dos movimentos de mulheres negras, deixaremos aqui o registro de algumas ancestrais negras que deram início às lutas por liberdade, implantando na população negra o germe propulsor das lutas, das resistências e da construção coletiva que, posteriormente, se organizaram em movimentos negros.

RAINHAS E GUERREIRAS QUILOMBOLAS:
nossos passos vêm de longe

Parte da população negra que desembarcou no Brasil, vinda em navios negreiros, era descendente de rainhas e princesas africanas, que foram sequestradas e enviadas para o Brasil para serem escravizadas. “Mas os seus espíritos insubmissos plantaram aqui a semente da resistência, fundando e desenvolvendo acampamentos guerreiros na floresta, ou seja, quilombos, sobrevivendo às sucessivas tentativas de riscarem seus nomes da história.” (VAZ; RAMOS, 2021, p. 60).

As narrativas históricas dessa população são marcadas pelo colonialismo, racismo e sexismo, no que diz respeito a narrativas sobre relatos da história dos quilombos, em que as narrativas documentais sobre a organização política, econômica e social dos territórios são invisibilizadas pelo colonizador, principalmente no que diz respeito ao papel da mulher negra no processo de aquilombamento, resistência às opressões e libertação dos homens e mulheres escravizados.

Os movimentos de fuga organizados por lideranças escravizadas, representava uma negação declarada à sociedade oficial. A formação dos quilombos era um movimento contra a apropriação e a aculturação da população africana que fora escravizada pela sociedade oficial e, ainda, o fortalecimento da cultura e estilo de vida levados pelos africanos. Nos quilombos, local para onde os movimentos de fuga levavam a população escravizada, agrupavam a coletividade, na qual imperava a fraternidade racial, com a maior parte da população sendo negra e os demais indígenas e mestiços; a propriedade coletiva da terra; a policultura; o não isolamento e o resgate de outras pessoas escravizadas eram primordiais.

A República dos Palmares ou Angola Janga (minha pequena Angola) como as/os palmarinas/os costumavam denominá-la, teve sua formação iniciada no final do século XVI, por volta de 1597, com cerca de 40 pessoas escravizadas de Guiné, oriundas dos engenhos de Porto Calvo. A partir desse núcleo inicial, novos grupos cada vez mais numerosos começaram a se refugiar em Palmares − nome que lhe foi atribuído em virtude de grande quantidade de palmeiras agrestes existentes no local e que eram aproveitadas das mais diversas maneiras pelas/os habitantes locais, a exemplo da produção de alimentos, cordas, roupas, cobertores etc. (VAZ; RAMOS, 2021, p. 63).

Palmares, o maior símbolo de luta pela liberdade no Brasil escravocrata, além de ser um verdadeiro modelo de organização política, econômica e social, reafirma o papel fundamental exercido pelas mulheres quilombolas, entre elas: Princesa Aqualtune, do Reino do Congo; Guerreira Dandara dos Palmares; Princesa Zacimba Gaba, de Cabinda, em Angola, e Guerreira Felipa Maria Aranha, do Quilombo do Mola.

a) **Princesa Aqualtune, do Reino do Congo:** Filha do rei do Congo, ficou conhecida por liderar um exército de mais ou menos 10 mil combatentes contra a invasão de outros reinos africanos, aliados de Portugal. Aqualtune e seus combatentes perderam a guerra e ela foi mantida presa e levada, junto com outras várias pessoas aprisionadas, para os navios negreiros que tinham como destino as Américas.

b) Princesa Zacimba Gaba, de Cabinda, em Angola: A princesa angolana Zacimba Gaba foi capturada e vendida como escrava para o Brasil, há 300 anos, tendo que passar de princesa para escravizada em um país estrangeiro com costumes totalmente diferentes dos seus. Oriunda da nação de Cabinda, em Angola, foi sequestrada e trazida para o porto da Aldeia de São Mateus, em 1690, onde foi vendida para o barão José Trancoso (VAZ; RAMOS, 2021).

c) Guerreira Felipa Maria Aranha, do Quilombo do Mola ou Itapocu: A Guerreira Felipa Maria Aranha, nasceu entre 1720 e 1730, em um dos maiores centros de tráfico de pessoas escravizadas para as Américas da época, na região da costa da Mina. Felipa Maria foi capturada e escravizada, destinada ao trabalho em plantação de cana de açúcar, onde iniciou o processo de aquilombamento, organizando sua fuga com outras escravizadas, e, assim que fugiram, inaugurou o Quilombo do Mola, em 1750.

d) Tereza de Benguela: Tereza de Benguela, assim como outras heroínas negras, foi esquecida pela historiografia nacional. Graças, no entanto, ao engajamento do movimento de mulheres negras à pesquisa e ao resgate de documentos até então não devidamente estudados, na busca de recontar a história nacional, estamos recuperando e registrando as histórias reais dessas heroínas guerreiras que lutaram pela liberdade de seu povo e que devem ser inspiração para as gerações atuais. Sob sua liderança, a comunidade negra e indígena resistiu à escravidão por duas décadas, chegando a abrigar 100 pessoas. Tereza de Benguela era chamada pela comunidade de "Rainha Tereza", devido a suas navegações em barcos imponentes pelos rios do pantanal.

e) Guerreira Zeferina: Mulher negra escravizada, de origem angolana, trazida ainda criança para o Brasil nos braços de sua mãe Amália, submetidas à travessia transatlântica, direto para Salvador. Sua mãe lhe ensinou o poder da sua espiritualidade ancestral, mostrando-lhe como acessar os poderes das inquices, ou seja, suas sagradas divindades. Escravizada, sofreu com as atrocidades que a escravidão lhe impunha. Viveu em Salvador no século XIX e é fonte de inspiração de mulheres batalhadoras que estudaram a fundo sua história para dar nome à comunidade em que vivem. Com personalidade transgressora, ela saiu em luta por sua liberdade. Segundo a tradição oral, documentada pelas magistradas Lívia Sant'anna Vaz e Chiara Ramos (2021), em sua obra A justiça é uma mulher negra, Zeferina, a partir de sua sociabilidade própria dos modelos africanos, se tornou uma das fundadoras do Quilombo do Urubu, uma comunidade de resistência situada próximo à capital e formada por escravizadas fugidas, libertas e indígenas, se tornou uma importante personagem das insurreições negras na Bahia no século XIX.

QUITANDEIRAS NEGRAS:
precursoras da liberdade

É importante registrar que as mulheres negras foram as primeiras empreendedoras do Brasil, não por incentivo ou escolha, mas sim por estratégia para sobrevivência. Antes escravizadas, agora libertas sem trabalho, sem direitos, sem sustento e, ainda, com a família a ser alimentada.

Em seus tabuleiros eram servidos não apenas quitutes que nutriam o corpo, mas também estratégias de insubmissão, que alimentavam a alma das pessoas negras, em busca de liberdade. Com efeito, fossem ganhadeiras escravizadas, livres ou libertas, as chamadas **quitandeiras tiveram importante papel no movimento abolicionista, bem como no aquilombamento e insurreições de pessoas escravizadas** (VAZ; RAMOS, 2021, p. 73, grifo nosso).

As quitandeiras tiveram importante papel nos movimentos de libertação, pois eram mediadoras, trocando bens econômicos e simbólicos, passando a ter grande poder para atuarem em prol da população negra. Estavam em toda parte, com facilidade para entrar, sair, circular e interagir em casas e comércios, entre escravizados, escravocratas e políticos, tornando-se peça fundamental nos processos de fuga e libertação da população negra escravizada.

Uma das quitandeiras mais conhecidas na história do Brasil e reverenciada por Lívia Sant'anna Vaz e Chiara Ramos, é "Luiza Mahin, mãe do abolicionista Luiz Gama, a quem deu à luz em 21 de junho de 1830 na capital da Província da Bahia, em um sobrado da rua Bângala, Freguesia de Sant'Ana" (VAZ; RAMOS, 2021, p. 74). Cozinheira habilidosa, vendia seus quitutes pelas ruas de Salvador, na Bahia, escondendo segredos em

seu tabuleiro, como mensagens distribuídas por toda a cidade, combinando os detalhes de movimentos revoltosos de escravizados que sacudiram a então Província da Bahia nas primeiras décadas do século XIX, como a Revolta dos Malês[18] (1835) e a Sabinada (1837-1838), sendo obrigada a fugir para o Rio de Janeiro, de onde nunca mais regressou e, então, desapareceu.

Luiz Gonzaga Pinto da Gama, filho de Luíza e de um branco português, nasceu livre, mas ainda criança foi vendido pelo pai, e levado para São Paulo para ser escravizado. Aos 17 anos aprendeu a ler e escrever, reivindicando sua liberdade ao seu proprietário, no que foi bem-sucedido. Após alguns anos, ele se tornou rábula, ou seja, advogado autodidata, sem diploma. Luiz Gama com sua oratória impecável e seus conhecimentos jurídicos fez da profissão uma forma de luta contra a escravização, conseguindo libertar mais de 500 escravizados. Morreu em 1882, seis anos antes de ver seu sonho se realizar: o fim da escravização no Brasil.

Adelina era outra quitandeira que merece destaque. Ela percorria toda a cidade vendendo charutos em seu tabuleiro, avulsos e por encomenda. Devido a suas andanças para venda de charutos, ela teve a oportunidade de acompanhar comícios abolicionistas, dos quais passou a ser articuladora. "O seu ofício de vendedora lhe permitiu formar uma vasta rede de relações e circular com facilidade pelos mais diversos espaços da capital maranhense, até mesmo entre os escravistas, cujos planos eram relatados por Adelina aos abolicionistas que podiam, assim, driblar as ações da polícia e planejar fugas de escravizadas/os" (VAZ; RAMOS, 2021, p. 78).

Elas são apenas algumas entre tantas mulheres e homens negros invisibilizados pelo colonialismo e pelo racismo, mas que, ancorados pela sabedoria ancestral, foram capazes de desafiar o sistema imposto, fazendo a diferença na luta contra a escravização dos corpos negros, ensinando, sobretudo, a importância das redes de apoio e proteção para viabilização e fortalecimento das ações e, principalmente, para o rompimento do violento isolamento dos corpos negros em espaços educacionais e institucionais.

A população negra escravizada e liberta exerceu papel determinante nas tensões que culminaram no fim da escravidão na ordem jurídica brasileira, adotando estratégias individuais e coletivas. Os mecanismos de oposição adotados por pessoas escravizadas envolviam, também, a esfera jurídica, por meio de demandas judiciais, notadamente as denominadas ações de liberdade. Essas ações de natureza civil compreendiam pleitos de cativas/os que buscavam o reconhecimento de sua condição jurídica de libertadas/os em oposição à vontade e ao alegado direito de propriedade de seus senhores.

Para o jurista Perdigão Malheiro, eram três as hipóteses de terminação do cativeiro para a população escravizada: pela morte natural do escravizado; pela manumissão ou alforria; e por disposição da lei (MALHEIRO, 1886), ou seja, a escravidão era um estado perpétuo, pois era transmitida a seus descendentes, podendo apenas ser extinta pela morte da pessoa nessa condição; por manumissão ou alforria, só era possível se, por ato voluntário, o senhor, proprietário da pessoa em condição de escravizada, o libertasse; e, por último, por disposição legal, ainda que contra a vontade do senhor.

[18] Ocorrida em janeiro de 1835, quando uma multidão de africanas/os rebeladas/os enfrentou as tropas coloniais em marcha pelas ruas de Salvador (VAZ; RAMOS, 2021, p. 76).

Protesto – Parte 3

Mesmo que voltem as costas
Às minhas palavras de fogo
Não pararei de gritar
Não pararei
Não pararei de gritar
Senhores
Mas hoje grito não é
Pelo que já se passou
Que se passou é passado
Meu coração já perdoou
Hoje grito meu irmão
É porque depois de tudo
A justiça não chegou
Sou eu quem grita sou eu
O enganado no passado/
Preterido no presente
Sou eu quem grita sou eu
Sou eu meu irmão aquele]
Que viveu na prisão
Que trabalhou na prisão
Que sofreu na prisão
Para que fosse construído
O alicerce da nação [...]

(ASSUMPÇÃO, 1982)

3 A POPULAÇÃO NEGRA NO SISTEMA DE ENSINO CRIADO PELO E PARA OS BRANCOS

Esse tópico é um recorte de algumas experiências compartilhadas que encontramos após muita procura, devido à escassez de publicações contendo histórias de estudantes negros no período pós-colonial. Durante o percurso da pesquisa bibliográfica, feita em várias obras diferentes, textos, artigos científicos e outros, encontramos alguns poucos exemplos publicados sobre experiências de negros e negras que fizeram a diferença na história das conquistas de direitos à educação. Sabendo da escassez de publicações sobre esses pioneiros, optamos por fazê-los constar na escrita dessa tese, como forma de divulgar, popularizar e conscientizar mais pessoas sobre "os passos que vêm de longe" (WERNECK, 2017) e que, muitas vezes, são silenciados e invisibilizados.

> Não nos contam que a nossa terra -ventre-do-mundo foi também berço da Medicina, da Matemática, da Metalurgia e de importante legado cultural, artístico, científico e civilizacional. Não nos revelam as origens das pessoas negras sequestradas, escravizadas e trazidas para o Brasil, muitas das quais pertenciam à realeza dos diversos reinos africanos existentes no período [...] que as nossas ancestrais eram princesas e rainhas guerreiras, e que nós também herdamos delas resiliência, coragem e perseverança na luta por libertação e igualdade (VAZ; RAMOS, 2021, p. 57).

É na escola que – "ao final do processo de socialização a criança não só domina o mundo social circundante, como já incorporou os papéis sociais básicos – seus e de outros, presentes e futuros – mas, acima de tudo, já adquiriu as características fundamentais de sua personalidade e identidade" (GOMES, 1990, p. 60), demonstrando, por meio do seu comportamento, como se vê no mundo e no espaço em que está inserida.

O antropólogo João Baptista Borges Pereira complementa que,

> A constituição da identidade do ser humano como expressão de grupos e categorias sociais está indissoluvelmente ligada ao processo de socialização *tout-court*. Daí pode-se afirmar que uma das funções da socialização é a da construção da pessoa humana dentro dos parâmetros de seu *locus* espacial, temporal e sociocultural, ou, numa linguagem mais filosófica, dentro de ideais ou modelo de pessoa definido pela sociedade (PEREIRA, 1987, p. 41).

É pensando, também, sobre essa construção da pessoa, dentro de ideais ou modelos preestabelecidos pela sociedade que o Movimento Negro faz parte de toda a luta e constituição da história da população negra. É sabido, portanto, que as experiências educativas, escolares ou

não, dos povos indígenas e da população negra são de suma importância, no que diz respeito a assuntos, como: conquista da alfabetização; fortalecimento da identidade principalmente negra, detalhes sobre a exclusão desse grupo das instituições escolares oficiais; mecanismos criados para que os negros e indígenas pudessem alcançar a escolarização oficial; educação nos quilombos; criação de escolas alternativas; emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros; isolamento da população negra em cargos de destaque. Estes assuntos precisam ser trabalhados, registrados e documentados para que não desapareçam da história da educação no Brasil, pois, ao longo dos tempos, a educação da população negra e indígenas tem desaparecido da história oficial da educação (CRUZ, 2005).

A educação oferecida no Brasil Colônia era destinada a modelar os povos indígenas para adequá-los aos padrões europeus, visando a utilizá-los para o trabalho escravo e catequizá-los, ganhando novos adeptos, até então, sem alma, para o catolicismo, mas que passariam a ter alma após batizados. A educação destinada aos colonos era voltada a valores morais e religiosos dos quais os escravizados eram excluídos.

As primeiras formas de ensino não formal, obrigatórias e abruptas, foram exercidas no Brasil Colônia, no sistema escravocrata em que africanos recém-chegados eram conduzidos à igreja, à senzala e à casa-grande (FREYRE, 2007). Os africanos recém-chegados ao Brasil passavam pelos três locais, em um processo de "desafricanização, aplicando-se a eles métodos cruéis, desconsiderando-se sua língua, cultura, crenças e valores. As senzalas eram consideradas como uma escola prática de abrasileiramento, misturados com a massa de ladinos e/ou veteranos. Homens e mulheres retirados de seus territórios, muitos guerreiros, príncipes e princesas, para serem escravizados pelo povo branco, desconsiderando-se sua existência como humano, sendo tratados como mercadorias sem costumes, culturas, crenças e pertencimento (FREYRE, 2003).

Uma forma de resistência encontrada pelas mulheres escravizadas era exercida pela mãe preta que "[...] de forma consciente, ou inconsciente, acabou por passar os valores africanos e afro-brasileiros para as crianças brancas de que cuidou. Em especial, ela africanizou o português, e o ensinou, transformando-o em pretuguês[19]" (GONZALEZ, 2018, p. 23).

Apesar de não concordar com a forma patriarcal da escrita de Gilberto Freyre, na obra *Casa grande e senzala*, é importante mencionar que, mesmo com a utilização de alguns termos pobres e dúbios, menosprezando os costumes dos africanos escravizados, ele relata, em sua

[19] "A língua de dominação foi subvertida e ressignificada para marcar a resistência que dela fizeram negros e indígenas" (GONZALEZ, 2018, p. 23).

obra, sem a intenção de fazê-lo, a influência cultural que homens e mulheres negras exerciam nas crianças brancas como forma de resistência, ressignificação e manutenção de suas tradições.

> À figura boa da **ama negra** que, nos tempos patriarcais, criava o menino lhe dando de mamar, que lhe embalava a rede ou o berço, que lhe ensinava as primeiras palavras de português errado[20], o primeiro 'padre-nosso', a primeira 'ave-maria', o primeiro 'vote!' ou 'oxente', que lhe dava na boca o primeiro pirão com carne e molho de 'ferrugem' ela própria amolegando a comida − outros vultos de negros se sucediam na vida do brasileiro de outrora. O vulto do **moleque companheiro** de brinquedo. O do **negro velho[21]**, contador de histórias. **O da mucama. O da cozinheira**. (FREYRE, 2003, p. 217, grifos nossos).

A "mãe preta", ou seja, aquela que, efetivamente, ao menos em termos de primeira infância – foi fundamental na formação da estrutura psíquica de quem quer que seja − cuidou e educou os filhos de seus senhores, contando-lhes estórias sobre quimbungo[22], a mula sem cabeça e outras figuras do imaginário popular − como Zumbi, por exemplo (GONZALEZ, 2018).

O número de escolas aumentou consideravelmente no Brasil Império e se propagaram em grande quantidade, mas ainda não existiam escolas formais para negros e nem apoio governamental que os permitisse ingressar nessas escolas, mesmo sabendo que em outros países onde o racismo acontecia de forma explícita já existiam escolas destinadas aos negros − ainda que essa fosse separada das escolas para brancos. As escolas com educação formal eram negadas aos corpos negros, mas esses não se conformaram com a realidade da época, assim como a princesa Zacimba Gaba e outras tantas, que morreram lutando para defender o seu povo.

Em sua tese de doutorado, intitulada *Enfrentando o preconceito*, que, posteriormente, virou livro, Irene Maria Ferreira Barbosa relata uma etnografia sobre as primeiras escolas no período escravocrata, inclusive, colégios particulares que trabalhavam com educação formal e onde estudavam crianças negras sem ônus. Um deles foi o Colégio Perseverança ou Cesarino, que foi fundado por um homem negro que havia estudado em plena era escravocrata, mesmo enfrentando muitas dificuldades, e se tornara um homem culto. Filho de ex-tropeiro, Antônio Cesarino Júnior coordenava o colégio ao lado de duas de suas irmãs, que nele ministravam

---

[20] O que Gilberto Freyre fala como português errado, Lélia Gonzalez diz pretuguês, uma forma de africanizar o português e ressignificá-lo, uma forma de resistência da população negra.

[21] Referido por Lélia Gonzalez como 'pai João' – "A nosso ver a 'Mãe Preta' e o 'Pai João', com suas estórias, criaram uma espécie de 'romance familiar' que teve uma importância fundamental na formação dos valores e crenças do povo [...]" (GONZALEZ, 2018, p. 40).

[22] "Espécie de lobisomem com um buraco nas costas e que come crianças malcriadas ou desobedientes. Originário do folclore africano" (GONZALEZ, 2018, 39).

aulas. O outro colégio importante para a época foi o Colégio Culto à Ciência, coordenado pela elite poderosa da cidade, Vila de São Paulo, que, posteriormente, deu origem à cidade de Campinas-SP, em pleno século XIX. “A existência dessas duas escolas representa marco importante, e elas devem ser compreendidas em relação às grandes transformações [ocorridas na época]” (BARBOSA, 1997, p. 37).

O Colégio Perseverança ou Cesarino era um internato de meninas e

> **Ensinava a ler, escrever e contar, gramática nacional e francesa, geografia, música e todas as prendas domésticas**. Em 1871, estava com trinta alunas [...] em 1875, frequentavam o colégio cinquenta e uma alunas, algumas pertencentes às primeiras famílias da cidade, **oito nada pagavam**; [...] seis meninas pobres saíram do colégio casadas (BARBOSA, 1997, p. 48, grifos nossos).

Antônio Cesarino Júnior nunca confrontou a burguesia dominante, ele sempre seguia as regras impostas por ela, dando a impressão de concordar com elas, sem renunciar a seu compromisso com seu projeto particular, que era tornar mais negros instruídos e educados. Sua estratégia só foi permitida porque não feria os interesses da burguesia e porque tornava jovens negras respeitáveis senhoras donas de casa, dóceis, amáveis e tuteladas por seus maridos. Antônio Cesarino Júnior nunca se posicionou a favor das questões abolicionistas e de cor, diretamente, porém, foi um dos primeiros inscritos no Partido Republicano da cidade e utilizava de sua posição e do nome da escola para a compra de alforrias e a luta por custódia de jovens negras, demonstrando sua preocupação com a coletividade e com a tentativa de mudança de posição da população negra na estrutura social (BARBOSA, 1997).

Apesar de não enfrentar, abertamente, a burguesia, Antônio Cesarino estava sempre envolvido em assuntos relacionados à liberdade de seu povo, por meios legais, como, por exemplo, utilizar o dinheiro ganho pelo colégio com premiações de trabalhos para a compra da liberdade de uma preta idosa que prestava serviços ao colégio e, também, a disputa pela “[...] custódia de uma menina negra a ser adotada, porque estava sendo maltratada pela madrinha que detinha o direito da tutela” (BARBOSA, 1997, p. 50). Antônio Cesarino Júnior e outros negros intelectuais da época uniam forças para a compra de alforrias de negros escravizados, formando uma força importante na luta pela liberdade.

Os colégios Perseverança/Cesarino e Culto à Ciência fecharam as portas depois de um tempo por não conseguirem superar a crise e por questões políticas. No entanto, os mesmos cafeicultores da elite dominante responsáveis pela fundação do colégio Culto à Ciência se ligaram às escolas populares, deixando em evidência que havia um projeto de “[...] articulação

da campanha republicana dentro de ideias positivistas, tanto nas escolas de elite quanto nas escolas para o povo" (BARBOSA, 1997, p. 63).

Na época que o Colégio Cesarino coexistia com o Culto à Ciência − colégio inicialmente fundado para formar membros da elite dirigente − havia outros estabelecimentos de ensino particulares na cidade destinados a famílias que podiam pagar altos custos dos estudos, entre eles:

> - O Colégio Internacional ligado à Igreja Presbiteriana, que atendia meninos e meninas e inovava com relação aos métodos de ensino, uma vez que não estavam preocupados com a preparação de alunos para as academias; era altamente seletivo, pois cobrava altas taxas.
> [...]
> - O Colégio Ghirlanda, que era conceituado por ser extremamente rigoroso com relação à disciplina. [...]
> - O Colégio Florence, já referido, que, como o Colégio Cesarino, ensinava meninas a ler, escrever e contar, gramática nacional, francesa, inglesa e alemã, geografia, história pátria aritmética e geometria, desenho, música, doutrina cristã e prendas domésticas.
> [...]
> - O Colégio São João Baptista era um internato para meninos e funcionava na Fazenda Laranjal. [...] ensinava a ler, escrever, contar, gramática francesa, latim, geometria, geografia e doutrina cristã [...]
> - Escola Alemã de Instrução [...] funciona até hoje com o nome de Colégio Rio Branco (BARBOSA, 1997, p. 64-65).

No ano de 1871 havia, na mesma cidade, para a população de baixa renda, negros livres e escravizados, por volta de cinco escolas públicas primárias, sendo duas delas para meninas e três para meninos. O currículo das escolas, derivado do Regulamento para a Instrução Pública da Província de São Paulo, contemplava o ensino de "[...] leitura e escrita, noções essenciais de gramática portuguesa, princípios elementares de aritmética, sistema métrico de pesos e medidas, doutrina da religião, do Estado e princípio de moral" (BARBOSA, 1997, p. 65).

A diferença entre o ensino particular e o público (primário) − mencionados no livro de Irene Maria Ferreira Barbosa sobre a trajetória atípica de um negro campineiro, Antônio Cesarino Júnior − é gritante quando se compara a forma de ensino da escola popular com a instrução destinada à elite. Não apenas no que se refere a preço da mensalidade e a gratuidade ou ao tipo de instalação de ambas as escolas, mas no que diz respeito ao conteúdo destinado ao ensino da população de baixa renda, a negros livres e escravizados e o ensino destinado aos filhos da elite.

Uma das poucas e mais importantes escolas públicas da época foi a Escola do Povo, construída por Ramos de Azevedo para o comendador Joaquim Ferreira Penteado, um dos fazendeiros mais prósperos da região, conhecido como Barão de Itatiba, que alegava não ser

culto e gostaria de proporcionar instrução para os filhos do povo. Na Escola do Povo era ministrado o Método de João de Deus para o ensino de leitura, que se assemelha à forma de ensino maternal que a mãe usa para ensinar o filho a falar.

Outra escola pública e, também, primária era a Escola Ferreira de Camargo, fundada por Joaquim Ferreira de Camargo, filho do Barão de Itatiba. Ela funcionava nos baixos de sua casa e o programa de ensino dessa escola se assemelhava ao programa de ensino do Culto à Ciência. Outro filho do Barão de Itatiba, que tinha o mesmo nome do pai e recebeu o título de Barão de Ibitinga, também fundou uma escola, conhecida como Escola Ferreira Filho. Uma quarta escola pública foi criada, na época, por uma associação popular, ficando sob responsabilidade de Joaquim Quirino dos Santos, pai de Francisco Quirino dos Santos, dono do Jornal Gazeta de Campinas e Grão-Mestre da Maçonaria, que manteve a escola até 1886 e que, posteriormente, foi transferida para o poder municipal.

Além dessas escolas, a Maçonaria havia criado um projeto de instrução independente, chamado Sociedade Propagadora de Instrução, destinada a ministrar aulas e cursos gratuitos de ensino primário, no turno noturno, destinado a homens livres e escravizados. Porém, há relatos históricos de registros que alegam que as aulas não eram frequentadas de fato por quem precisava aprender (BARBOSA, 1997).

Como podemos perceber, todas as escolas públicas foram criadas por membros da elite da época, garantindo um plano republicano de manutenção de lugares e papéis a serem desempenhados por essa população, agora minimamente instruída, lembrando-se de que, a essa população, só eram destinadas escolas primárias. Para serem secundaristas era necessário que estudassem em uma das vagas gratuitas em escolas particulares, apadrinhadas por algum membro rico da política local. "Era possível a coexistência de um negro pobre, vestido de brim, mas instruído, fundando e dirigindo uma escola para as filhas das 'melhores famílias', ao lado de um senhor, grande proprietário de terras, mas sem instrução, que funda uma 'escola para o povo'" (BARBOSA, 1997, p. 67).

Entre janeiro de 1879 e dezembro de 1888 circulou, na Corte, o jornal *A Mãi de Família*[23], destinado à educação doméstica, o que, para a época, era tido como educação formal. Esta era determinada aos filhos em ambiente doméstico, ministrada por pessoa contratada para tal fim, com disciplinas e conteúdos escolhidos pelos próprios pais − português, aritmética,

[23] O jornal *A Mãi de Família* foi fundado pelo médico Carlos Costa, que também era o redator-chefe. Era destinado à educação doméstica e atuava dando um estatuto de cientificidade ao cotidiano das mães e seus filhos, reconhecendo a importância da educação no ambiente doméstico e, por vezes, tecendo críticas às escolas existentes (VASCONCELOS; PAIVA, 2018).

geografia, francês, piano, desenho, pintura e bordados − os quais julgavam, junto com os preceptores ou professores contratados, como importantes (VASCONCELOS; PAIVA, 2018).

O público-alvo do jornal *A Mãi de Família* era a elite, "[...] tendo em vista que, no formato da educação doméstica, aspirada pelas camadas altas e intermediárias da população, a mãe era a primeira mestra de seus filhos e filhas e devia ter conhecimentos suficientes para exercer esse papel" (VASCONCELOS; PAIVA, 2018, p. 38), lembrando-se de que, para ter acesso à informação, era necessário que as mães soubessem ler, realidade não contemplada pelas mães brancas das camadas mais pobres, bem como pelas mães negras.

Para ter acesso ao jornal, além de saber ler, era necessário que este fosse adquirido pelos senhores, não podendo ser adquiridos pelas mulheres/mães, pois essas não tinham autonomia e nem liberdade para tal ato, mesmo que o periódico fosse escrito para elas e levasse, em seu título, o nome Mãi, pois eram tuteladas por seus maridos. Estes, "[...] ao assinarem ou comprarem o jornal junto com outros periódicos amplamente divulgados na Corte, permitiam que suas informações chegassem até as mulheres de sua parentela, por vezes, mães, tias, avós e demais agregadas" (VASCONCELOS; PAIVA, 2018, p. 38).

Durante sua vigência o jornal *A Mãi de Família* publicou cinco artigos sobre a criação e necessidade das creches, primeiro local criado pelo estado para cuidar e ensinar crianças negras e pobres, "[...] um estabelecimento de beneficência que tem por fim receber todos os dias úteis e durante as horas de trabalho, as crianças de dois anos de idade para baixo, cujas mães são pobres de boa conduta e trabalham fora de seu domicílio" (VINELLI, 1879 *apud* CIVILETTI, 1991, p. 36). As creches ficavam abertas de 5h30 às 20h30, fechando apenas aos domingos e em dias de festas. Essa realidade nos faz refletir sobre a extensa jornada de trabalho daquela época, 1879, onde a mãe, preta, pobre e recém liberta tinha uma carga intensa de trabalho e só lhe era permitido amamentar seu filho duas vezes ao dia.

"No Brasil a creche teve por finalidade libertar a mão-de-obra da mãe pobre, no caso, a da escravizada ou ex-escravizada" (CIVILETTI, 1991, p. 36); mulheres recém libertas com filhos a tiracolo, sem ter como sustentá-los, precisariam ter onde deixá-los para prover o sustento. Detalhe: apesar de a citação mencionar os pais, o artigo não os menciona em seu corpo textual. O governo da época não estava preocupado em cuidar das crianças enquanto as mães trabalhavam, ele queria assegurar que as crianças seriam educadas pela educação primária desde o berço e liberar a mão de obra feminina para o trabalho, aumentando, com isso, o rendimento financeiro da mão de obra masculina (CIVILETTI, 1991).

"O sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social e a lógica do mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente seletiva"

(SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 2). E o Governo garantia isso, reproduzindo, nas crianças negras e pobres, a perspectiva do mesmo ciclo de vida de seus pais. “[...] Os aparelhos ideológicos do estado, na medida em que servem à manutenção das relações de produção existentes, desenvolvem com eficácia a veiculação e o reforço das práticas de discriminação” (GONZALEZ, 2018, p. 69). “As primeiras oportunidades concretas de educação escolar e ascensão da população negra surgem ainda no Estado Republicano, quando o desenvolvimento industrial dos anos finais do século XIX impulsiona o ensino popular e o ensino profissionalizante” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 72).

O ensino popular surge com a instalação de grupos nas cidades que se propunham a oferecer ensino primário de melhor qualidade e com a criação das escolas isoladas, com cursos diurnos e noturnos instalados em bairros operários e fazendas (SILVA; ARAÚJO, 2005). Em 1902 surgiu, em Campinas-SP, de forma não oficial, o primeiro colégio para negros, o Colégio São Benedito, demonstrando que naquele momento a população negra de Campinas se preocupava com a necessidade de instrução de sua população. O colégio surgiu devido a lutas e muitos sacrifícios, realidade constante na vida e história da população negra. Os grupos negros de Campinas se encontravam em uma sala nos fundos da igreja de São Benedito e lá formaram uma irmandade, organizavam quermesses, discutiam sobre a precariedade em que se encontravam, buscavam solução para os problemas e tentavam formar classes para a escolarização de negros.

A igreja de São Benedito foi escolhida por sua fundação ser carregada de histórias e significados para a população negra; a ideia da igreja foi do Mestre Tito, ex-escravizado, curandeiro e conhecedor de ervas medicinais, famoso em todo município devido ao seu trabalho como curandeiro. Mestre Tito conseguiu a licença para construir a capela de São Benedito, no local onde era o antigo cemitério de negros escravizados, mas não tinha dinheiro para levantar a igreja. A partir de doações conseguiu começar a erguê-la, porém, morreu antes de terminar seu sonho, não podendo nem ser sepultado ali. A igreja foi concluída muito tempo depois, não mais pelos negros, mas por pessoas influentes da cidade e leva, em sua fachada, o nome do arquiteto, branco, Ramos de Azevedo, recém-chegado da Bélgica (BARBOSA, 1997).

A precariedade da população negra da época era tão grande que, mesmo necessitando de instrução, não conseguiam se organizar para estudar, por vários motivos: cansaço, devido aos trabalhos exaustivos e intensos, fome e necessidades múltiplas que os impossibilitavam o acesso à educação. Assim, o grupo que formava a Irmandade de São Benedito conseguiu formar classe apenas para o ensino de música e a formação de uma banda, que tocava em festas e quermesses.

Em 1902, um professor negro, Francisco José de Oliveira, oriundo de Ribeirão Preto, onde lecionava, hospedou-se em Campinas, em uma hospedaria em que o proprietário, negro, também, era dono de um bar que era frequentado por homens da Irmandade São Benedito. Estes, ao descobrirem que o homem negro hospedado era professor, "[...] tiveram a ideia de convidá-lo a fundar uma escola para alfabetizar os filhos dos homens de cor da cidade. Aproveitando os fundos da igreja São Benedito, onde já funcionava a escola de música, iniciaram-se as aulas no mesmo ano, ficando, assim, fundado o Colégio São Benedito" (BARBOSA, 1997, p. 100).

Em 1909 surgiram as primeiras escolas oficiais profissionalizantes, atendendo ao Decreto n. 7.556 do Presidente Nilo Peçanha e à exigência de qualificação dos filhos de trabalhadores para atender ao mercado interno de mão de obra, conservando, assim, a garantia da manutenção do sistema e mantendo pobres e seus descendentes nesse local de sustentação da classe elitizada e dando vazão ao que os produtores desejavam desde 1850 com a expansão de seus negócios, "[...] almejando a transformação do escravo em trabalhador livre [...] o trabalhador livre é consumidor potencial ou efetivo" (IANNI, 1966, p. 112).

Em 1910, foi fundada a Associação Paulista dos Homens de Cor,

> [...] a partir do Centro Literário dos Homens de Cor, ligado ao Colégio São Benedito, e, também, por Francisco José de Oliveira, com apoio de homens ilustres da cidade que tinham interesse eleitoral no contingente negro, e em 1911, com esse apoio, tanto a associação quanto o colégio ganharam personalidade jurídica e prédio próprio à Avenida Moraes Sales (BARBOSA, 1997, p. 100).

Em 1917, quando o Colégio São Benedito completou seis anos, haviam 442 alunos matriculados e foi motivo para fazer uma festa em agradecimento à imprensa local e à generosidade do povo campineiro, o que nos chama a atenção para a capacidade que a população negra desenvolveu de utilizar o âmbito da cultura para se opor à dominação branca e conquistar espaços nessa mesma sociedade, da mesma forma como Antônio Cesarino fazia no Colégio Perseverança/Cesarino, conseguindo executar seu projeto principal, que era a escolarização das crianças negras ao custo de elogios e paparicações.

O Colégio São Benedito tinha como objetivo, a escolarização primária e secundária de crianças negras, pobres e desvalidas, com uma cobrança simbólica para aquelas famílias que não fossem totalmente pobres e necessitadas. A contribuição servia para o pagamento de aluguel do imóvel e para manterem os alunos pobres, já que muitos dos que ali trabalhavam o faziam a título de doação, pois não recebiam ordenados (BARBOSA, 1997).

Nos anos de 1920, o ensino profissional foi expandido pelo interior do Estado, já nos anos de 1930, o ensino técnico se encarregou de profissionalizar os estudantes conforme a necessidade do local, ou seja, do mercado de trabalho. “Essas escolas propiciaram a escolarização profissional e superior de uma pequena parcela da população negra, os demais continuavam fora da escola” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 73).

Pretos e pardos que conseguiram romper com as dificuldades e estudar se juntaram e formaram uma classe social independente e intelectualizada, mobilizando-se e passando a atuar como mecanismo de proteção aos negros. Além de serem resistência contra o sistema escravocrata e opressor, participavam da organização dos primeiros manifestos de reinvindicação social pós-abolição, verbalizando e debatendo sobre o assunto em vários locais no intuito de transformar os recém-libertos em cidadãos aptos à participação em eventos culturais, sociais, políticos e econômicos; além de conscientizá-los sobre a importância da união, do protesto e da integração social, incentivando-os à valorização de si mesmos, o respeito, o prestígio, a honorabilidade e a vislumbrar a ascensão social possível através da educação (SILVA; ARAÚJO, 2005).

> Essa proposta também incluía a tomada de ações educacionais específicas, como é o caso da escola implantada pela Frente Negra Brasileira. Maior e mais amplo movimento negro paulista, a FNB expandiu-se em outros estados brasileiros, entre eles, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco. Fundada em 16 de setembro de 1931, sua sede central localizava-se na Rua da Liberdade, no centro da capital paulista e nesta sede foi organizada uma escola [...] (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 73).

O livro *História da educação do negro e outras histórias*, composto por vários artigos sobre a Educação destinada aos negros, contém várias histórias, muitas do período pós-abolição. Uma delas é a de Esmeralda Helena Pereira Soares, nascida em 1918, moradora do Rio de Janeiro, filha de um pedreiro e de uma cozinheira. Estudou no Grupo Escolar Diocesano São José até a 4ª série. Apesar de a educação jesuítica ser centrada na docilização dos corpos, “[...]outras práticas pedagógicas atuavam na formação dos jovens afrodescendentes” (CARDOSO, 2005, p. 174). Dona Esmeralda, falando sobre a forma de ensinar da época, diz que parecia ser comum os castigos e agressões físicas aos negros quando não atendiam às expectativas, realidade destinada a esta população desde sua chegada ao Brasil, “Herança, talvez, de uma sociedade luso-brasileira envolvente, onde a violência nas relações sociais era comum, principalmente no que diz respeito à perpetuação da rede de hierarquias sociais” (CARDOSO, 2005, p. 174).

Na década de 1960, surgiram as primeiras Escolas Normais em Criciúma-SC, cidade que compõe uma das mais antigas regiões ocupadas pelos luso-brasileiros e povos de origem africana e seus descendentes, situada ao sul de Santa Catarina. A cidade teve o aumento de sua população e passou a ser mais conhecida devido à construção da estrada de ferro, pois as pessoas passaram a se deslocar de outras partes, rumo à cidade de Criciúma em busca de emprego; posteriormente, a movimentação de trabalhadores para trabalhar nas minas de carvão continuou.

Em 1957 e 1958, chegam as primeiras professoras negras para trabalhar na escola Coelho Neto, em Criciúma, como normalistas. A presença delas causou discussões nas famílias locais, que não acreditavam que professoras negras pudessem ser normalistas, pois os estudos eram muito caros e não destinados a negros, já que eles não faziam parte da elite da época (CARDOSO, 2005).

Lélia Gonzalez, também, discorre sobre o acesso à educação pela população negra, afirmando que sempre foi uma luta e um desafio e, apesar de terem se passados 132 anos da chamada "libertação dos escravos", estudar ainda não é a realidade para muitos, como se houvesse uma linha imaginária que delimitasse até onde a população negra pode chegar/habitar. "Verificamos que a população de cor, apesar de elevação do nível de escolaridade da população brasileira em geral, no período de 1950/1973, continua a não ter acesso aos níveis mais elevados do sistema educacional (2º grau e universidade)" (GONZALEZ, 2018, p. 67).

É preciso combater a invisibilidade e o esquecimento e, para isso, é necessário ativar e convocar a memória da comunidade negra, autores e intelectuais negros, para significar e ressignificar a presença, a existência e a história da população negra, inclusive, ocupando o não lugar destinado a eles pela população branca, que se sente confortável com a exploração e exclusão da população negra. "[...] As trajetórias educacionais dos negros no Brasil revelam que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação" (CRUZ, 2005, p. 22).

Em pesquisa de 1998, realizada por Eliane dos Santos Cavalleiro, em sua dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestra em Educação, intitulada *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, foi feito um estudo procurando compreender a socialização, no que tange às relações étnicas estabelecidas no espaço da pré-escola e no espaço familiar, recorrendo a teorias e conceitos de educação, processo de socialização, racismo, preconceito e discriminação étnicos. Foi realizada uma pesquisa de campo, por meio da observação do cotidiano escolar, para compreender como

acontece a relação professor/aluno, aluno/professor e aluno/aluno, no que diz respeito à expressão verbal, prática não-verbal e prática pedagógica (CAVALLEIRO, 1998).

Esse estudo, realizado em uma escola, constatou que há

> uma distribuição desigual do contato físico entre as professoras e seus alunos negros e brancos, bem como formas diferentes de avaliá-los em suas atividades escolares. Esta diferenciação de tratamento dos alunos em função do seu pertencimento étnico pode ser considerada uma atitude ante educativa. Finalmente, na escola e nas famílias, verificou-se a predominância do silêncio nas situações que envolvem racismo, preconceito e discriminação étnicos, o que permite supor que a criança negra, desde a educação infantil, está sendo socializada para o silêncio e para a submissão. Mais grave, ainda, a criança negra está sendo levada a se conformar com o lugar que lhe é atribuído: o lugar do rejeitado, o de menor valia (CAVALLEIRO, 1998, p. 8).

A educação sempre foi um produto social, negando o acesso a um grupo cuja cor da pele sempre foi usada como um fator de exclusão e a quem sempre foi direcionado o discurso de ódio (BUTLER, 1997). O acesso a ela sempre foi determinado pela quantidade de melanina na pele e foi por meio das lutas que se chegou às bases legais que modificaram a participação da população negra na educação, seja ela no ensino básico ou superior, dando a esta população maior acesso a espaços nunca acessados. Todavia, todo o avanço ainda é pouco diante dos fatores históricos de exclusão, mas necessários de serem contados, documentados, divulgados e publicados.

3.1 O modelo brasileiro da pós-graduação: assimétrico até na cor da pele

Os autores que ancoram esse tópico, são os antropólogos Elias Nazareno e Alexandre Ferraz Herbetta que fazem uma análise muito importante sobre as formas de expansão das universidades, em artigo publicado, em 2019, *A pós-graduação brasileira: sua construção assimétrica e algumas tentativas de superação* (NAZARENO; HERBETTA, 2019).

No primeiro ano do governo de Getúlio Vargas, após várias lutas enfrentadas pelos movimentos sociais, foram criados o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), com a função de fomentar o desenvolvimento científico e tecnológico no País, e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que é responsável pela avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com as funções, entre outras, de dar acesso e divulgação à produção científica, realizar investimentos na formação de recursos humanos de alto nível no país e no exterior e promover a cooperação internacional.

Em 1961, a Capes era subordinada à Presidência da República e, em 1964, passou a ser administrada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

> Em 1965, em razão de uma solicitação do Ministro da Educação e Cultura (MEC) Raymundo Moniz de Aragão (1912-2001), o Conselho Federal de Educação (CFE) iniciou o processo de regulamentação da Pós-Graduação no Brasil, já prevista no artigo 69 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Atendendo à solicitação do MEC, o CFE emitiu o parecer n. 977/1965, de cuja comissão fizeram parte, além do relator Newton Sucupira (1920-2007), nomes bastante representativos da intelectualidade brasileira, entre eles Alceu Amoroso Lima (1883-1983) e Anísio Teixeira (1900-1971) (NAZARENO; HERBETTA, 2019, p. 104).

Por meio do Parecer n. 977, de 3 de dezembro de 1965, do Conselho Federal de Educação (CFE), foi, então, institucionalizada, a pós-graduação *stricto sensu,* no Brasil. Esse parecer configurou a pós-graduação no formato que se tem hoje, tornando-se, institucionalmente, seu marco legal (BRASIL, 1965). Significativa parte da estrutura da pós-graduação *stricto sensu* brasileira ainda está fundamentada no Parecer 977, de 1965, que tinha como objetivo corrigir deficiências estruturais existentes, principalmente, na formação docente e na qualificação de quadros voltados à produção científica, para que contribuíssem com o desenvolvimento nacional. A partir desse parecer, pode-se constatar que a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e sua regulamentação foram alicerçadas sobre duas principais ideias.

A primeira ideia é a do reconhecimento da dependência brasileira, inclusive, no campo da educação superior, em relação aos países mais avançados economicamente, como é o caso dos Estados Unidos da América, sendo possível perceber essa influência no texto do próprio parecer 977, referente a termos idênticos no parecer brasileiro e no modelo estadunidense (NAZARENO; HERBETTA, 2019). No Parecer 977, quando se trata das *Origem histórica da pós-graduação,* é possível verificar o reconhecimento e a influência do modelo universitário estadunidense no modelo brasileiro, seguindo o seu perfil de implantação, principalmente, quanto à caracterização dos cursos de pós-graduação, que são diferentes dos cursos de especialização, uma vez que têm foco na formação de mestres e doutores. Os cursos *stricto sensu*, de acordo com o Parecer 977/1965, é de natureza acadêmica e voltado para a pesquisa, tendo objetivos científicos. O nível de detalhamento e de semelhança do parecer com o modelo estadunidense é tão explícito que chega a utilizar termos idênticos, como: área de concentração, prova de língua estrangeira, prova escrita, defesa do projeto de pesquisa e, quando é o caso das teses de doutorado, ineditismo do tema tratado (NAZARENO; HERBETTA, 2019). Para Nazareno e Herbetta (2019), essa dependência existente no Parecer 977, reproduz, no âmbito acadêmico de produção e divulgação do conhecimento, o desenho centro-periferia, no qual os

países do capitalismo central produzem e os países periféricos consomem e copiam sua produção como verdade absoluta, seguindo essa mesma lógica, internamente, em relação ao desenvolvimento e ao apoio à pós-graduação.

A segunda ideia se refere à formação da pós-graduação no país, no que tange ao investimento do estado em alguns poucos centros de excelência, localizados em centros de poder político e econômico, desenvolvendo apenas algumas regiões do país, aquelas que já possuíam espaços elitistas e hierárquicos, fazendo crescer as assimetrias regionais, tornando desiguais o acesso e a produção de conhecimento entre os diferentes espaços de cada região do país. Tal assimetria e hierarquia de investimentos promove impactos no acesso e na produção de conhecimento científico no país, sendo que dessa maneira, a maior parte da população brasileira foi excluída, desde o início, da possibilidade de acesso a um curso de pós-graduação *stricto sensu*, pensado a partir de um caráter elitista. (NAZARENO; HERBETTA, 2019).

O sistema hierarquizado de acesso ao ensino superior, trabalhado por Adilson Pereira dos Santos (2020), em sua obra *Gestão universitária e a lei de cota*s, foi desenvolvido por Martin Trow, cientista norte-americano. Trata-se de um modelo teórico que engloba três sistemas: o de elite, passando pelo de massa, até chegar ao acesso universal, como uma pirâmide de acesso ao ensino superior, na qual se passa de um sistema para outro, de forma hierárquica.

O sistema de elite é constituído pelas matrículas de candidatos, de faixa etária entre 18 e 24 anos, não ultrapassando o índice de 15%, mantendo a classe dominante graduada. No sistema de massa, as matrículas de candidatos de faixa etária entre 18 e 24 anos, ultrapassa o índice de mais de 30%. Já no sistema de acesso universal, o acesso é superior a 50% do grupo de faixa entre 18 e 24 anos (SANTOS, 2020).

> A formação da pós-graduação no país é baseada na noção de assimetria, não sendo nada simétrica. Seus investimentos foram feitos em alguns poucos centros de excelência, localizados em centros de poder político e econômico, desenvolvendo espaços elitistas e hierárquicos, sendo assim, as regionais também cresceram de forma assimétricas, tornando desiguais o acesso e a produção de conhecimento entre alguns territórios nacionais, produzindo impactos no acesso e na produção de conhecimento científico no país, onde, a maior parte da população brasileira foi excluída, desde o início, da possibilidade de acesso à pós-graduação, pensada desde a sua estrutura, a partir de um caráter elitista (NAZARENO; HERBETTA, 2019, p. 104).

Na visão de Gomes e Moraes (2005 *apud* SANTOS, 2020, p. 115) "[...] a educação superior brasileira iniciou sua transição do sistema de elite para o sistema de massa, em 2003, quando as matrículas alcançaram o patamar dos 16%". Em 2002, o número de matrículas ultrapassou um pouco os 15%, chegando a 15,06% dos jovens de faixa etária entre 18 e 24 anos, passando de um sistema de elite para um sistema de massa. Já no governo de Luís Inácio Lula

da Silva houve a consolidação desse sistema de massa, com a viabilização de políticas para estudantes de baixa renda, como o Programa Universidade para Todos (Prouni), um "Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior, que popôs a criação de universidades novas, a criação da Rede de Educação Científica, Profissional e Tecnológica, o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)" (SANTOS, 2020, p. 115).

Ao analisar a expansão e os resultados em relação aos objetivos e metas, verifica-se que a expansão do ensino superior está acontecendo e está em crescimento, mas a população negra ainda é o menor público, em percentual, a usufruir desse direito, como se os corpos negros estivessem sempre a um passo atrás dos direitos adquiridos. A educação desenvolve nas pessoas um caráter libertador e questionador, sendo fundamental para as possibilidades de ascensão, principalmente para aqueles que não foram pensados ou incluídos nas mesmas oportunidades.

> No início do curso tinha comigo umas quatro pessoas afrodescendentes, no início do curso tinham 40 discentes, no mestrado acho que diminuiu, eu lembro que as duas cotas foram usadas, eu acho que tinha umas 3 pessoas afrodescendentes no doutorado, também porque geralmente as mesmas pessoas fazem novamente o mestrado e o doutorado, eu fiz o mestrado e fiz o doutorado de novo e então geralmente o mesmo pessoal vai em frente continuando (RIPSÁLIS, 2021).

A presença de pessoas negras na graduação é muito baixa, apesar dessa população representar 56% da população brasileira: em uma turma de 40 discentes, apenas quatro eram pessoas negras, correspondendo a 10% da quantidade de alunos matriculados na sala do discente, ou seja, todo os demais eram discentes brancos. No Mestrado, o discente afirma que esse número reduziu para dois discentes, sendo que os dois preencheram as cotas de 20%. Vale refletir que se já tivesse a efetivação da lei de cotas na Graduação de Ripsális, esse número de estudantes negros na graduação poderia ter sido maior, ou seja, os 50% das vagas reservadas pela lei de cotas.

Assim como corpos negros são a minoria na graduação e pós-graduação, os professores negros também são a minoria, como reforça o doutorando "*Foi no ICB que eu tive a oportunidade de ter um professor negro. No mestrado, eu lembro que tinha duas alunas negras, homem eu acho que não tinha no mestrado. Já no doutorado, não tinha nenhum professor negro, geralmente, são os mesmos professores" (RIPSÁLIS, 2021).*

Muito antes do surgimento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* com titulação em nível de mestrado e doutorado, a pesquisa científica já era praticada por meio de institutos que não eram vinculados a programas de pós-graduação, como são, hoje, conhecidos (RIBEIRO, 2016). As primeiras universidades brasileiras com registros de títulos de pós-

graduados *stricto sensu* foram criadas, a partir de 1930, baseadas em modelos europeus, em que o professor, muitas vezes, estrangeiro, era responsável por auxiliar um grupo de alunos em atividades vinculadas à pesquisa, ao ensino e à pós-graduação. Este modelo, não regulamentado pelo Governo Federal, era praticado em algumas universidades.

Em 1951, foi publicado o Decreto (BRASIL, 1951) que "[...] criou a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que mais tarde transformou-se em Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)" (TAVARES, 2019, p. 12), para capacitar pessoal especializado para o atendimento das necessidades das instituições de ensino superior públicas e privadas, sendo regulamentado, em 1965.

Em janeiro de 1968, foi criado, por meio do Decreto-Lei n. 62.937, do então Presidente militar Arthur da Costa e Silva (1899-1969), o Grupo de Trabalho sobre a Reforma Universitária. A Reforma Universitária foi consolidada pela Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968), que reformulou a estrutura universitária, "[...] focando no ensino, pesquisa e extensão, bem como na autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira das universidades" (TAVARES, 2019, p. 13). A partir de então, surgiram os primeiros cursos *stricto sensu* e o Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPG) do MEC, criado a partir do Decreto n. 73.411, de 4 de janeiro de 1974, assim como o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) (TAVARES, 2019).

Em ordem cronológica, o mestre em Educação Felipe Formiga Tavares apresenta os acontecimentos que marcam a história da pós-graduação no Brasil:

> 1930 - Criação das primeiras universidades no país e surgimento das primeiras cátedras.
> 1951 - Criação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – posterior Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
> 1965 - Parecer Sucupira (Parecer n. 977, de 03 de dezembro de 1965, do Conselho Federal de Educação – CFE) e surgimento dos primeiros cursos de mestrado.
> 1968 - Reforma Universitária (Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968).
> 1969 - Parecer n. 77/1969, do CFE1.
> A partir de 1970 - Expansão dos cursos de mestrado
> 1974 - Criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPG) (Decreto n. 73.411, de 04 de janeiro de 1974).
> 1975 – 1979 - 1º Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG).
> A partir de 1980 - Criação dos primeiros cursos de doutorado (TAVARES, 2019, p. 13).

A partir do Decreto n. 86.791, de 28 de dezembro de 1981, foi instituído que a instituição responsável pelo PNPG, contemplando a elaboração e o acompanhamento das

diretrizes, seria, e ainda é a CAPES, em parceria com Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Juntos, eles "[...] fornecem objetivos e diretrizes no que diz respeito à elaboração e implementação de políticas públicas de pós-graduação que possam contribuir para a construção de um modelo sustentável de desenvolvimento nacional, por meio da pesquisa científica e da formação" dos e das discentes (TAVARES, 2019, p. 14).

Em se tratando de PNPG, no período de 2011 a 2020, foi aprofundado, porém, será construída uma linha cronológica das principais atividades que envolvem os PNPG anteriores.

O primeiro PNPG, abrangendo o período de 1975 a 1979, tinha como diretriz o primeiro esforço de capacitação de professores das universidades.

> O documento ressalta a forte demanda existente em termos de formação, ressaltando duas demandas específicas: **1ª – formar, em volume e diversificação, pesquisadores, docentes e profissionais; 2ª – encaminhar e executar projetos de pesquisa, assessorando o sistema produtivo e o poder público. A questão das assimetrias regionais é mencionada na seção destinada ao diagnóstico da situação à época,** ressaltando que há uma concentração geográfica que, em função de uma migração 'pós-universitária', ocorria no sentido do interior para as grandes capitais (NAZARENO; HERBETTA, 2019, p. 105, grifo nosso).

O segundo, abrangendo o período de 1982 a 1985, teve como preocupação o desempenho e a qualidade na pós-graduação. Além disso,

> A questão das **disparidades regionais** foi tratada de forma mais clara, pois assinala que, para o atendimento dos objetivos propostos, deveriam ser considerados os desníveis entre regiões e instituições. Nesse caso, as medidas adotadas devem objetivar a superação dos efeitos negativos provocados pela heterogeneidade regional e institucional, visando atender as regiões mais pobres em relação à formação de recursos humanos que contribuam para minimizar os efeitos do atraso econômico. Um dos aspectos mais destacados no II PNPG esteve relacionado à instabilidade quanto aos recursos destinados, sobretudo à pesquisa na Pós-Graduação (NAZARENO; HERBETTA, 2019, p. 105, grifo nosso).

O terceiro PNPG, de 1986 a 1989, surge em um dos momentos mais importantes da história da política brasileira, em que a luta por eleições diretas culmina com a Constituinte de 1986 e a Constituição de 1988, sob a égide do primeiro governo da Nova República, capitaneado pelo Presidente José Sarney. As mudanças no campo da educação "foram previstas na nova Constituição, dentre elas o reconhecimento do Brasil como um país pluriétnico e plurilíngue, o que levaria, alguns anos depois, à adoção de políticas afirmativas, como a inclusão de indígenas e afrodescendentes no sistema universitário brasileiro" (NAZARENO; HERBETTA, 2019, p. 105). Destaca-se, neste PNPG, a preocupação com a integração da

pesquisa à universidade e ao setor produtivo, formando cientistas em quantidade e qualidade para atender ao modelo de desenvolvimento brasileiro.

Em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que dialoga sobre os recursos financeiros que seriam repassados pelo governo, levando-se em consideração a quantidade de estudantes, a produção docente e discente, o desempenho institucional e o nível de internacionalização dos programas. Nessa época, houve diminuição do número, da duração e do valor das bolsas; redução do período para realizar o mestrado; redução do tempo de vinculação das dissertações e teses aos projetos de pesquisa das instituições; e diminuição do incentivo à formação de pós-graduação *stricto sensu* profissional.

Devido a todo esse cenário, o quarto PNPG não saiu do papel, tendo sido incorporado pela Capes, que propunha a flexibilização do modelo de PNPG enfatizava a internacionalização. O insucesso em relação à construção do quarto PNPG foi atribuído ao cenário de crise econômica do final dos anos 1990, que comprometeu o orçamento que garantiria sua execução e à falta de interlocução com as demais agências de fomento, que, historicamente, participavam da elaboração dos planos (NAZARENO; HERBETTA, 2019).

O quinto PNPG, compreendendo o período de 2005 a 2010, tinha como diretrizes a indução estratégica, o combate às assimetrias e a preocupação com o impacto da pós-graduação no setor produtivo e na sociedade. Ele foi elaborado no primeiro mandato do Presidente Lula, que teve início em 2003. "O documento reconhece o enorme avanço do Sistema Nacional de Pós-Graduação em números de alunos matriculados no mestrado e doutorado. **Em 1987, havia 29.281 alunos matriculados no mestrado e 7.914 no doutorado. Em 2003, esse número saltou para 72.001 alunos no mestrado e para 40.2013 no doutorado** (BRASIL, 2004, p. 31, grifo nosso).

O plano tinha como um de seus objetivos fundamentais uma expansão do sistema de pós-graduação que levasse a "expressivo aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema de ensino superior do país, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial" (BRASIL, 2004, p. 9). No próprio documento, é reconhecido que a desigualdade regional em termos de distribuição do sistema está assimétrica, tendo uma concentração maior de cursos de mestrado e doutorado em regiões percebidas como mais produtivas e menor em regiões pouco produtivas. Assim, a região "Sudeste concentra 54,9% dos cursos de mestrado e 66,6% dos de doutorado, seguida da região Sul (19,6% e 17,1%), Nordeste (15,6% e 10,3%), Centro-Oeste (6,4% e 4,1%) e Norte (3,5% e 1,8%)." (BRASIL, 2004, p. 31), mostrando um aumento maior nas taxas de rendimento "na região Norte (15% ao

ano), seguido das regiões Centro-Oeste (12%), Sul (12%), Nordeste (9,6%) e Sudeste (6,3%).” (BRASIL, 2004, p. 32).

O sexto PNPG (de 2011 a 2020), que é o que ainda estava em vigor quando iniciamos a escrita desta tese, foi lançado em dezembro de 2010, no último ano do segundo mandato do presidente Lula, como diretriz a expansão do SNPG, com foco na qualidade e na redução de assimetrias, além da definição de novas diretrizes, estratégias e metas para a continuidade e avanço nas propostas para as políticas de pós-graduação e pesquisa no Brasil. Este plano foi elaborado paralelamente ao Plano Nacional de Educação (PNE), do qual é parte (TAVARES, 2019).

Na tentativa de corrigir as assimetrias na distribuição da pós-graduação no território nacional, o sexto PNPG, por meio de políticas de incentivo e indução, destinou 30% dos seus recursos às políticas científicas e de pós-graduação para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que, até então, apresentavam maiores discrepâncias.

Todos os PNPG têm, como semelhança, a tentativa de incentivar a pesquisa e a extensão por meio da pós-graduação, por meio da capacitação dos professores, da preocupação com a qualidade, da integração da universidade com as demandas do setor produtivo e da internacionalização da pós-graduação, e têm, como objetivo atuar como instrumento de gestão para preparar e adequar a pós-graduação, de forma técnica e racional, às mudanças na educação provenientes das necessidades econômicas e sociais, que o conhecimento exige tanto no âmbito nacional como internacional.

As mudanças e intervenções dos PNPG nas atividades a serem desenvolvidas foram importantes e promoveram a expansão dos programas de pós-graduação, passando de 113 cursos de mestrado, em 2004, para 177, em 2009, um crescimento de 56,6%, na região Centro-Oeste. Em relação aos cursos de doutorado para o mesmo período, houve um crescimento de 63%, pois, em 2004, existiam 47 cursos de doutorado, passando a contar com 77 cursos, em 2009. Mesmo com este crescimento, as assimetrias são mantidas, sobretudo, aquelas ligadas à lógica que privilegia alguns programas de pós-graduação, com avaliação superior a 5, localizados nas regiões Sul, Sudeste e no Distrito Federal.

É possível perceber que a assimetria, a hierarquia e a desigualdade foram e continuam sendo os maiores desafios do sistema de pós-graduação, tanto em relação às regiões político-administrativas brasileiras, quando se observa que as regiões Sudeste e Sul, desde o início, recebem mais incentivos, quanto dentro de uma mesma região, quando se nota que os maiores centros urbanos, ao longo do tempo, concentram os esforços de promoção da pós-graduação no país. Para Nazareno e Herbetta (2019), o aparente milagre acadêmico em termos de expansão,

indesejada, a princípio, e, aparentemente incontrolável, depois, acabou gerando problemas estruturais para o desenvolvimento da pesquisa no país, dificultando o acesso e a permanência de muitos estudantes na pós-graduação, envolvendo deslocamento e renda.

Pensando sobre esses problemas, é possível perceber que a população mais pobre, ou seja, a população negra, não chega ao nível da pós-graduação, mantendo, majoritariamente, a elite nesse espaço, espaço este, historicamente, de não ocupação de corpos negros e pobres. "Considerando que a questão da renda no país tem relação direta com os temas de raça e etnia, pode-se concluir que o espaço elitista e desigual da pós-graduação tem, ainda, enorme dificuldade em receber e se apropriar da diversidade presente no país" (NAZARENO; HERBETTA, 2019, p. 111). Sob esse viés, é possível perceber que a ciência deixa de se articular com outras tantas epistemologias existentes na diversidade, o que poderia potencializar a produção nacional.

> Tal situação começa apenas a se transformar a partir das políticas de ação afirmativas, especialmente implementadas na década de 2000, na graduação, e, posteriormente, na pós-graduação de algumas instituições. Nesse sentido, acaba-se por excluir grandes contingentes populacionais presentes no país, os quais poderiam apresentar outras epistemologias e regimes de conhecimento, complexificando e enriquecendo a ciência nacional (NAZARENO; HERBETTA, 2019, p. 104).

Concordando com Nazareno e Herbetta (2019), entendo que, para que um Sistema Nacional de pós-graduação tenha, em toda a sua extensão, um caráter mais simétrico, além de outras coisas, deve ter, também, a capacidade de abarcar outras epistemologias presentes em diferentes regiões do Brasil, respondendo, satisfatoriamente, aos desafios históricos colocados pela diversidade de epistemologias, nem sempre reconhecidas e igualmente contempladas pelos marcos legais.

3.2 Políticas públicas: enegrecendo o território universitário

As políticas públicas advêm de demandas sociais que são assumidas pela esfera estatal para intervenção no sentido de atender às necessidades e de mudar a realidade presente, envolvendo grupos econômicos, políticos e classes sociais. Quando se trata de políticas públicas, temos várias definições diferentes e não podemos afirmar que uma está mais ou menos correta que a outra. Citaremos algumas definições a partir dos primeiros documentos que fizeram referência a elas.

A antropóloga Luciana de Oliveira Dias, em seu artigo *Desigualdades étnico-raciais e políticas públicas no Brasil*, reflete sobre as políticas públicas considerando a sociedade na

qual estamos inseridos, "[...] caracterizada por desigualdades estruturais e estruturantes em que questões de direitos de cidadania, de uma perspectiva dos direitos humanos, ainda não são garantidas efetivamente para alguns segmentos" (DIAS, 2012, p. 7). A pesquisadora dá um enfoque particular à população negra, que traz, na cor de sua pele, uma herança histórica colonial, o que justifica, para muitos, o processo de subalternização.

DEFENDER DIREITOS, FAZER ANTROPOLOGIA

A professora Dra. Luciana de Oliveira Dias é a primeira diretora negra da Associação Brasileira de Antropologia do Centro-Oeste (ABA/Centro-Oeste). As eleições para a Diretoria Centro-Oeste da ABA ocorreram em 13 de julho de 2020 e ela concorreu pela chapa sendo eleita para o biênio iniciado em 1º de janeiro de 2021, com uma das votações mais expressivas da história da ABA. De 2014 a 2016, Luciana Dias foi Coordenadora do Comitê de Antropólogas e Antropólogos Negras e Negros da ABA. De 2019 a 2020, coordenou os Programas de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos e Pós-Graduação em Antropologia Social, ambos da UFG.

Para Antônio Eduardo de Noronha Amabile, políticas públicas

> [...] são decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade. Podem também ser compreendidas como estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade. São de responsabilidade da autoridade formal legalmente constituída para promovê-las, mas tal encargo vem sendo cada vez mais compartilhado com a sociedade civil por meio do desenvolvimento de variados mecanismos de participação no processo decisório (AMABILE, 2012, p. 390).

Para Enrique Jeronimo Saraiva, políticas públicas é o "[...] fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade" (SARAVIA, 2006, p. 28).

Na visão de Adilson Pereira dos Santos, as políticas públicas possuem três etapas em seu ciclo de vida:

a) formulação: momento em que os formuladores entendem que determinado assunto merece atenção do poder público, após inclusão do assunto, identificação e determinação do problema, levando em consideração possíveis possibilidades de resolução, cálculo de custos e efeitos e resultados esperados, com a formulação da política pública, determinando-se o caminho a ser seguido, sendo necessária a formalização da decisão;
b) implementação: planejamento e organização do aparelho administrativo, considerando-se os recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos para execução da política pública; e

c) avaliação: levantamento dos resultados, verificando se as medidas adotadas conseguiram suprir a necessidade e atingir o objetivo antes almejado, medindo os efeitos produzidos.

3.2.1 Políticas públicas para a graduação: a Meta 12 do PNE

Quando se abordam políticas públicas é preciso refletir, também, sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), cuja normativa, a Lei n. 13.005, está em vigência desde 25 de junho de 2014, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias para os dez anos seguintes da educação brasileira (BRASIL, 2014). O PNE, por sua vez, observa as informações provenientes do Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE), que prevê várias metas para o ensino superior que repercutem diretamente na pós-graduação, com o objetivo de:

a) aumentar a porcentagem de estudantes da Educação Superior, em relação à população de 18 a 24 anos, para 50% − a chamada taxa bruta de matrícula, até 2024, sendo que em 2015 o Brasil "[...] possuía uma taxa bruta de matrículas da Educação Superior de 34,6%" (OPNE, 2020);
b) garantir que 33% dos jovens de 18 a 24 anos estejam na Educação Superior até 2024 − a chamada taxa líquida de matrícula (OPNE, 2020). Esta meta foi estabelecida a partir dos resultados alcançados anteriormente, sendo que, em 2015, a taxa bruta de matrículas da Educação Superior, incluindo a "[...] pós-graduação, havia atingido a marca de 18,1%" (SANTOS, 2020, p. 120);
c) certificar que, até 2024, 40% das novas matrículas da Educação Superior sejam em instituições públicas, assegurando a qualidade do ensino. Até o momento, a análise que se tem é que "[...] em 2016, 7,7% das novas matrículas foram no segmento público" (OPNE, 2020).

Um desafio que ainda permanece vivo e se faz necessário é o de "[...] levar instituições de Educação Superior para o interior do País, aumentar o número de vagas e criar mecanismos de inclusão de populações marginalizadas" (OPNE, 2020). A democratização da educação ainda é um desafio, mas as instituições estão se esforçando para alcançar tal objetivo, passando do sistema elitizado para o sistema de massa e, neste sentido, a Meta 12 do PNE 2014-2024 é uma contribuição para a democratização almejada. De acordo com esta meta, o País deverá ampliar a taxa de matrícula líquida (TML), no período determinado, para 33%, "[...] estando plenamente consolidado em relação ao sistema de elite quando, passa a admitir mais de 30% das matrículas" (SANTOS, 2020, p. 114).

> [...] [A TML] é a razão entre o número total de matrículas de alunos com a idade prevista para estar cursando um determinado nível e a população total da mesma faixa etária. Trata-se de um indicador que tem como objetivo verificar o acesso ao sistema educacional daqueles que se encontram na idade recomendada para cada um dos três níveis. Indica a porcentagem da população que está matriculada no nível adequado às suas faixas etárias. O cálculo da taxa é feito dividindo o número total de matrículas de indivíduos que se encontram na idade recomendada para o nível que cursam e o número total de indivíduos da mesma faixa etária [...]. (SARAIVA, 2010, p. 1).

Sabendo-se que a Meta 12 corresponde ao aumento das matrículas na graduação entre os anos de 2014 e 2024, e que o aumento pretendido nesta meta é de 50%, com impacto direto na Meta 14 − que corresponde à pós-graduação − contextualizaremos algumas metas que podem ter ligação direta com o aumento da diversidade na pós-graduação *stricto sensu* e que impactam diretamente na Meta 14, que será abordada na sequência.

A Meta 12.5 diz respeito ao aumento da matrícula correspondente ao aumento da diversidade nos espaços da universidade e é destinada a ampliar políticas de inclusão de assistência aos discentes advindos de escolas públicas para garantir a eles o sustento durante o período de graduação, na tentativa de reduzir as desigualdades étnico-raciais, aumentando, assim, a permanência desses discentes na universidade. Esta meta entende como diversidade: os estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes, indígenas e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico. Uma premissa desta meta é de que a garantia à diversidade na graduação pode ter ligação direta com a quantidade de discentes que continuam seus estudos na pós-graduação.

A Meta 12.9 corresponde ao aumento das matrículas relacionadas às ações afirmativas, ampliando a participação de grupos historicamente excluídos, esquecidos, desfavorecidos na educação superior, mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei − lembrando que apenas a graduação está amparada pela lei de cotas e a pós-graduação não está. A meta 12.13 é importante porque aumenta o acesso à universidade para a população do campo, comunidades indígenas e negros quilombolas. Esta meta prevê o aumento do atendimento a esta população para que, além de acessar o ensino superior, possam permanecer e concluir a graduação.

Ao analisar o local de residência, urbano ou rural, é possível perceber uma grande discrepância entre as porcentagens de matriculados na Educação Superior advindos da zona urbana e da zona rural, confirmando que essa diferença ainda continua muito grande, assim como se observa nas análises do OPNE anterior. “Em 2015, as cidades tinham taxa bruta de

matrículas na Educação Superior de 38,2%, enquanto a localidade rural tinha taxa bruta de apenas 11,9%" (OPNE, 2020).

Quando se trata dos 25% mais ricos da população de 18 a 24 anos matriculados na Educação Superior, é possível perceber novamente uma grande discrepância: quanto maior a renda, maior a taxa bruta de matrículas na Educação Superior. É possível perceber, ainda, que os 25% mais ricos da população de 18 a 24 anos apresentaram taxa bruta com porcentagem que excede a meta de 2024 com boa margem, o que não acontece com os 25% mais pobres matriculados na Educação Superior, cuja taxa ainda está muito distante da média nacional (34,6%) e do cumprimento da meta bruta de 50%. É possível, ainda, perceber que quanto maior a renda *per capita* da família, maior a taxa bruta de matrículas na Educação Superior.

"Mais educação significa mais renda [...] a renda aumenta entre 15% e 20% por ano adicional de escolaridade, a partir da sétima série" (TELLES, 2003, p. 198). Ricardo Henriques trabalha com a média de estudos da população branca e negra desde 1974, quando houve uma expansão do sistema de ensino devido a políticas universalistas que advieram do período de industrialização. Ele nos diz que "[...] um jovem branco de 25 anos tem, em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro da mesma idade e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens [...] e entre seus avós" (HENRIQUES, 2001, p. 27).

A discente possui um plano de carreira no serviço público e o curso de mestrado vai agregar muito, financeiramente.

> O mestrado é muito desgastante psicologicamente falando, você aprende a ser pesquisadora e você passa por vários conflitos com você mesma, principalmente na pandemia, é muito difícil, muito difícil mesmo e por muito tempo acreditei que esse espaço não era para mim e minha orientadora sempre me disse que esse espaço é meu e esse pertencimento é meu e não cheguei aqui à toa. Até pouco tempo não tinha vontade de fazer o Doutorado e na verdade pensei em várias vezes em desistir do mestrado, **mas nunca desisti de nada na minha vida, nada nunca foi fácil para mim**, mas recentemente estou amadurecendo a ideia de tentar um doutorado (CHINCHERINCHEE GIGANTE, 2021, grifo nosso).

Ao analisar o indicador de porcentagem de pessoas com 25 anos ou mais que concluíram o Ensino Superior, observa-se que "[...] em 2015, o País chegou a 13,5% dos jovens com 25 anos ou mais com curso superior, em números absolutos, cerca de 17,4 milhões" (OPNE, 2020). Assim como foi possível observar a grande discrepância entre o número de matriculados de 18 a 24 anos no Ensino Superior, entre brancos, pretos e pardos, também, é possível perceber essa desigualdade ao analisar o indicador de porcentagem de pessoas com mais de 25 anos ou mais que concluíram o Ensino Superior ou algum curso superior. É possível perceber que, em 2019, 23,7% dos brancos com 25 anos ou mais possuíam Educação Superior

completa, enquanto isso, apenas 10,3% dos pardos e 10,2% dos pretos tinham essa formação. As discrepâncias e as desigualdades são grandes, mas não podemos deixar de reconhecer que "Nos últimos anos essa proporção vem aumentando, consideravelmente, e, em 2015, o País chegou a 13,5% [...] em números absolutos, cerca de 17,4 milhões [...] [enquanto que] em 2001, observamos um crescimento de 6,2 pontos percentuais" (OPNE, 2020).

Por mais que a estatística de quantitativo de negros que ingressaram na graduação esteja em crescimento, fica evidente a diferença quantitativa entre a população branca, preta e parda. Tal diferença, na verdade, é gritante ao se comparar o quadro de discriminação no Brasil com os Estados Unidos e a África do Sul, conforme indica Kabengele Munanga, residente no Brasil há 35 anos, doutor em antropologia, negro, representante do Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo (USP), nos debates da audiência pública sobre políticas de acesso ao ensino superior promovida pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em 2010. "Os dados mostram que, à véspera do *Apartheid*, a África do Sul tinha mais negros com diploma de nível superior do que no Brasil de hoje" (MUNANGA, 2010).

Ao dialogar sobre políticas públicas é necessário, também, analisar o quantitativo de docentes que se tem no ensino superior e que é formado por ele; inclusive, a pós-graduação se encarrega de capacitar muitos deles, em nível de mestrado e doutorado, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada [...]" (OPNE, 2020). Dados do Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), dão conta que "[...] o número de docentes passou de cerca de 220 mil em 2001 para quase 398 mil em 2016" (OPNE, 2020).

> Hoje eu moro na cidade de Uruaçu, hoje eu sou concursada, sou servidora efetiva do município de Alto Horizonte que fica a 60km do local onde eu moro. Sou concursada como professora de Educação Física que é minha área de formação e a minha área de especialização na pós-graduação (CHINCHERINCHEE GIGANTE, 2021).

Pensando-se nas metas do PNE, na quantidade de professores das instituições de ensino superior (IES), é necessário se atentar para a quantidade de IES disponíveis para o ingresso desses novos discentes previstos nas novas metas.

> O número de ingressantes passou de cerca de 1,2 milhão em 2001 para quase 2,1 milhões em 2016. O número de matriculados também se elevou: cerca de 3 milhões em 2001 e em 2016, mais de 6,5 milhões. O número de concluintes também aumentou no período de 2001 a 2016: 352.305 para 938.732 concluintes (OPNE, 2020).

Ressaltamos que a análise final do resultado do cumprimento das metas só será publicada após o último ano da meta, em 2024, até então, temos, apenas a análise média, lembrando-se de que as atualizações dos dados são publicadas a cada dois anos.

3.2.2 Políticas públicas para a pós-graduação: a Meta 14 do PNE

Ao pensarmos em pós-graduação é preciso entender que toda e qualquer alteração nos resultados da Meta 12 do PNE referente à meta para o aumento do número de matrículas na graduação tem reflexo direto na quantidade de discentes ingressantes na pós-graduação. Em razão disso, discorreremos um pouco sobre a Meta 14 do PNE de 2014-2024 referente à pós-graduação.

> Por conta de estar fazendo o mestrado e currículo eu consegui uma nova oportunidade, então onde eu trabalhava eu estava fazendo os cálculos e eu ganhava R$ 9,00 por hora e esse novo emprego na parte de experiência eu vou ganhar o triplo por hora, **então o impacto financeiro é grande e de fato esse impacto financeiro é mediado pelo impacto que o próprio mestrado causa. Quando a pessoa olha, com 28 anos sai da graduação e fui direto para o mestrado, a pessoa olha e vê que tem potencial, e resolve dar uma oportunidade** (VENENO DE CAÇADOR, 2021, grifo nosso).

O objetivo desta meta é "Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores" (OPNE, 2020). Para tanto, foram estabelecidas algumas estratégias, das quais apresentaremos apenas as pertinentes às universidades públicas:

> 14.1) expandir o financiamento da pós-graduação *stricto sensu* por meio das agências oficiais de fomento;
> [...]
> **14.5) implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado;** [...]
> **14.8) estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências;**
> 14.9) consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa;
> 14.10) promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão; [...]. (OPNE, 2020, grifos nossos).

Um grande desafio para o cumprimento das metas do PNE para a pós-graduação é "[...] aumentar a oferta e qualidade dos cursos presenciais e a distância de Pós-graduação. Formar mais mestres e doutores, garantir que os profissionais brasileiros estejam mais

qualificados para o mercado de trabalho, inclusive aqueles ligados à Educação" (OPNE, 2020). Em 2016, foram 59.614 novos mestres titulados no Brasil e 20.603 novos doutores.

É possível perceber a quantidade de mestres com mestrado acadêmico e/ou profissional, apesar de o primeiro título de mestre em mestrado profissional tenha se dado em 2000, um ano após os primeiros 43 títulos em nível de Brasil. Dos 64.432 mestres titulados, em 2018, a maioria (51.610 - 80,1%) optou pelo mestrado acadêmico e apenas 12.822 (19,9%) preferiu o mestrado profissional. Em relação à localidade dos titulados, "São Paulo é o estado com o maior número de titulações, com 13.801. Em seguida Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul apresentaram números próximos: 7.217, 6.576 e 5.591 respectivamente" (OPNE, 2020).

O crescimento no número de doutores titulados no Brasil é contínuo, assim como em Goiás, mesmo que começando tardiamente − somente no ano de 2000, dois anos após os primeiros títulos de doutores serem publicados em nível de Brasil, tivemos os primeiros doutores em Goiás, com três titulados. Em 18 anos tivemos 249 novos títulos, levando em consideração que a duração de um doutorado é de quatro anos, são titulados, em média, 62,3 doutores a cada quatro anos.

O número de títulos de mestre no Brasil em 2018 é mais de cinco vezes maior que o apresentado em 1998. Já em Goiás este número sobe para mais de 20 vezes, considerando-se o mesmo intervalo de anos. O número de títulos de doutor no Brasil, em 2018, segue a mesma proporção em comparação com o quantitativo de número de mestres no Brasil: mais de cinco vezes, maior que o apresentado em 1998. Caso continue nesse ritmo, as metas do PNE serão alcançadas até 2024.

O dado acerca de cor/raça − que realmente nos interessaria neste estudo − não foi publicado até o momento, não sabemos se isso é intencional, já que o quantitativo de brancos com ensino superior completo confirmaria a discrepância entre brancos, pretos e pardos. Porém, não podemos deixar de reconhecer a importância de se ter a população preta e parda concluindo o ensino superior, já que antes de se discutir as ações afirmativas isso era inviável (MUNANGA, 2010).

Quando se trata da porcentagem de pessoas com 25 anos ou mais, com Ensino Superior completo, também não foi publicada a região (urbano-rural) de origem, informação que seria bastante útil para o planejamento dos programas de pós-graduação, pois quando se fala em pessoas com Ensino Superior completo se pode pensar nos futuros interlocutores ingressantes nos programas de pós-graduação, quais suas necessidades, seus costumes e anseios.

Nas metas envolvendo a graduação − 12.5 (fomento à diversidade), 12.9 (ações Afirmativas) e 12.13 (Atendimento à população do campo, comunidades indígenas e quilombolas); e a pós-graduação − 14.5 (ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais, envolvendo população do campo, indígenas e quilombolas) e 14.8 (maior participação das mulheres em alguns cursos), é possível perceber uma atenção importante à inclusão e à diminuição da desigualdade, "[...] como se vê, a democratização requerida pressupunha a expansão combinada com estratégias de inclusão social de seguimentos historicamente excluídos" (BRASIL, 2015a, p. 241).

> Por último, é importante destacar que o cumprimento da Meta 13 será impactado pelos desempenhos dos indicadores das Metas 12 e 14 do PNE. Isso porque a expansão da educação superior no Brasil (Meta 12) terá por consequência um aumento na demanda por docentes qualificados para esse nível de ensino (Meta 13) e dependerá, para tal, da capacidade do Sistema Nacional de Pós-Graduação em expandir a titulação anual de mestres e doutores no País (Meta 14) (BRASIL, 2015a, p. 241).

O objetivo da democratização do ensino superior, incluindo a pós-graduação, é a inclusão dos povos marginalizados e excluídos historicamente, além de combater o elitismo, já que, os 25% mais ricos estão nas universidades. Portanto, é necessário possibilitar o acesso ao conhecimento e aos benefícios materiais e simbólicos que esse conhecimento pode proporcionar aos povos excluídos. Lembrando-se de que o ensino superior continua associado à origem social e à trajetória escolar dos e das discentes, é importante que se tenha estratégias para a graduação e, também, para a pós-graduação, que é o foco deste estudo.

ENCRUZILHADA DO SABER 3:
A IMPORTÂNCIA DAS PESSOAS NEGRAS E INDÍGENAS NA ESPLANADA DOS MINISTÉRIOS[24]

MARGARETE MENEZES: MINISTRA DA CULTURA

O Decreto nº 11.336, de 1º de janeiro de 2023, aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Cultura e remaneja cargos em comissão e funções de confiança.



Em 2021, Margaret Menezes foi reconhecida como uma das cem personalidades negras mais influentes do mundo pela Most Influential People of African Descent (Mipad), instituição reconhecida pela Organização das Nações Unidas (ONU).

A cantora Margareth Menezes, aceitou o convite do presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva, no dia 13 de dezembro de 2022, na sede da transição de governo, no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), em Brasília, para assumir o futuro Ministério da Cultura em sua gestão. Mulher, negra e baiana, cantora, atriz, gestora, produtora cultural, embaixadora cultural da Unesco, uma das cem personalidades negras mais influentes do mundo (Mipad/ONU), ela criou o projeto *Fábrica Cultural*, que estimula o acesso a bens culturais e impulsiona empreendedores criativos

A nova ministra da pasta que será recriada disse que conversou com o presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e, segundo ela, o convite para ocupar o ministério extinto por Jair Bolsonaro (PL) foi uma surpresa. A intenção de Luiz Inácio Lula da Silva ao convidá-la é fazer um ministério forte para atender aos anseios do povo, da cultura e do Brasil, pelo potencial que a cultura brasileira tem. A intenção da artista, agora Ministra da Cultura, é sentar-se com todos e ouvi-los, para, em primeiro lugar, levantar o ministério e elevar a cultura do Brasil ao lugar que ela sempre mereceu. Segundo Margareth Menezes, o historiador Márcio Tavares, curador de arte e secretário nacional de Cultura do PT, fará parte de equipe que comporá o seu ministério.

Margareth Menezes é uma mulher negra, filha de família pobre, tem mais de 30 anos de carreira na música baiana e mais de dez álbuns lançados. Foi indicada ao Grammy quatro vezes e é considerada uma das principais representantes da música baiana. Margareth Menezes da Purificação, tem 60 anos, nasceu em Boa Viagem, região da Península de Itapagipe, em Salvador. Filha de Dona Diva, doceira e costureira, e Adelício Soares, motorista, é a filha mais velha de cinco irmãos e já aprendeu em casa a importância da música herdada dos pais.

Além da música, a experiência da cantora com trabalho cultural vem da Organização Não Governamental (ONG) *Associação Fábrica Cultural*, que criou, em 2008, e atua nos eixos de Cultura, Educação e Sustentabilidade. A ONG abriga o Mercado Iaô, que reúne atividades culturais e promove o artesanato.

Margareth, também, idealizou o Movimento cultural *AfroPop*, que reúne artes visuais e música, e o *Giro Cultural* – ação com jovens de projetos sociais. Em 2010, Margareth fez *shows* na Copa do Mundo de Futebol, na África do Sul, e participou do *Brazilian Day*, em Nova York.

[24] Os assuntos tratados nesta seção foram sistematizados a partir de publicações na imprensa nacional e nas sociais.

Mas antes de ser um sucesso na música, Margareth, também, foi atriz e hoje celebra 35 anos de carreira se consagrando como uma referência no axé, samba-reggae e *afrobeat* brasileiro.

Ainda assim, a escolha de Margareth Menezes para Ministra da Cultura tem causado grande controvérsia, por se tratar de uma mulher, preta, pobre, baiana, cantora e parte dos movimentos sociais, seriam esses os motivos? Sabe-se que a política é aprendida e para isso existe a formação de uma equipe técnica especializada, mas humanidade, consciência, afeto e conhecimento profundo da arte e da cultura brasileira, capacidade de escuta e de liderança, isso não se aprende tão fácil, mas faz parte do perfil de Margareth Menezes.

ANIELE FRANCO: MINISTRA DA IGUALDADE RACIAL

O Decreto nº 11.346, de 1º de janeiro de 2023, aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Igualdade Racial e remaneja cargos em comissão e funções de confiança.

Jornalista, escritora, professora e educadora, palestrante e ativista dos direitos das mulheres e da população negra, a ministra da Igualdade Racial transformou em projetos sociais a luta por reparação pelo homicídio da irmã, a ex-vereadora do Rio de Janeiro, Marielle Franco, assassinada em 14 de março de 2018.



Anielle Franco foi escolhida ministra da Igualdade Racial no novo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (PT). O nome dela foi escolhido entre os 16 anunciados no dia 22 de dezembro de 2022, quinta-feira. Anielle cofundou a Escola Marielles e o Instituto Marielle Franco, do qual é diretora, após o homicídio da irmã. Além de preservar a trajetória da irmã e atuar para que as investigações tenham um desfecho com responsabilizações, o Instituto Marielle Franco desenvolve ações sociais com foco em mulheres negras e jovens periféricos, promovendo uma série de atividades culturais e educacionais para crianças como cineclubes, rodas de conversa, oficinas com contação de histórias e lançamentos de livros.

Um dos objetivos do Instituto é disseminar informação e combater a violência política de gênero e racial. Em 2020, o Instituto lançou a Plataforma Antirracista nas Eleições, para apoio a candidaturas negras nas eleições municipais; em 2021, deu início ao projeto Escola Marielles, para formação política de meninas e mulheres negras, periféricas e LGBTQIA+.

Na transição do governo Federal anterior para o atual, Anielle Franco atuou no grupo de trabalho dedicado aos direitos das mulheres. Em entrevista à GloboNews, após sua nomeação, defendeu a necessidade de políticas antirracistas em diferentes setores do governo.

Para ela é necessário conectar e potencializar "mulheres negras, pessoas LGBTQIAP+ e periféricas a seguirem movendo as estruturas. “Também é importante que nós, mulheres e pessoas negras, estejamos em todos os espaços de decisão de forma transversal. Somos qualificadas para estar em todos ministérios e secretarias” (FRANCO, 2022).

Anielle Franco nasceu na Maré, conjunto de comunidades na Zona Norte do Rio de Janeiro. É bacharel em Jornalismo e em Inglês pela Universidade Central da Carolina do Norte, bacharel-licenciada em Inglês/Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), mestra em Jornalismo e em Inglês pela Universidade da Flórida A&M e doutoranda em linguística aplicada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Está concluindo outro mestrado em Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Na época da morte de Marielle, ela trabalhava como professora.

"Importante ressaltar que não adentro a equipe de transição sozinha, chego com o legado de Marielle e com a trajetória das mulheres negras. Isso mostra que somos muito maiores que qualquer discurso de ódio, desinformação e violências", disse Anielle sobre a sua nomeação na equipe de transição” (FRANCO, 2022).

Ela organizou seu primeiro livro, *Cartas para Marielle*, uma junção de textos de parentes sobre a experiência de luto por Marielle Franco, colaborando, também, com a autobiografia de Angela Davis.

Após o anúncio de seu nome como futura ministra, ela declarou que, em nome da memória da irmã Marielle e das mais de 115 milhões de pessoas negras no Brasil, a pasta que estava assumindo “Não será um ministério isolado. Vamos trabalhar com todos os ministérios para recuperar o retrocesso que foi feito nos últimos anos e para avançar de uma forma urgente, necessária e inédita na garantia de direitos e dignidades para o nosso povo e construir o Brasil do futuro."

SÔNIA GUAJAJARA: MINISTRA DOS POVOS INDÍGENAS

O Decreto nº 11.355, de 1º de janeiro de 2023, aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério dos Povos Indígenas e remaneja cargos em comissão e funções de confiança.



Sônia Guajarara é a primeira deputada federal eleita (PSOL-SP), ativista da causa indígena e a primeira indígena a ocupar um ministério. A ativista Sônia Guajajara foi escolhida pelo presidente diplomado Luiz Inácio Lula da Silva (PT) para assumir a pasta do Ministério dos Povos Indígenas, pasta criada pelo novo governo.

A Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), junto com outras oito organizações regionais, havia encaminhado uma carta ao presidente Lula destacando a importância do movimento indígena na democracia brasileira, além do envio de uma lista tríplice contendo os nomes de Sônia, Joênia e Weibe para a pasta dos povos originários. Sônia Guajajara é coordenadora-executiva da entidade.

Sônia Guajajara nasceu na terra indígena de Araribóia, no estado do Maranhão, e faz parte do povo Guajajara/Tentehar. Por sua luta pelo reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, em maio de 2022, foi eleita pela revista Time como uma das 100 pessoas mais influentes do mundo.

Filha de pais analfabetos, aos 15 anos de idade Sônia recebeu ajuda da Fundação Nacional do Índio (Funai) para poder cursar o ensino médio em Minas Gerais. A ativista é formada em Letras e Enfermagem pela Universidade Estadual do Maranhão (Uema) e pós-graduada em Educação Especial.

Guajajara ainda desempenha o papel de Coordenadora Executiva da APIB, finalizando o seu segundo mandato (2017/2022) e compõe o Conselho da Iniciativa Inter-religiosa pelas Florestas Tropicais do Brasil, iniciativa que integra um programa das Nações Unidas (G1, 2022).

Em 2018, Sônia Guajajara foi a primeira indígena a compor uma chapa presidencial no Brasil, como candidata à vice-presidente do país pelo PSOL, ao lado do agora também deputado federal eleito Guilherme Boulos. Nesse mesmo ano, ela foi eleita à Câmara defendendo bandeiras como demarcação de terras indígenas, defesa do meio-ambiente e o “aldeamento” da política, cobrando maior participação de representantes indígenas na política (G1, 2022).

Nas eleições de outubro de 2022, a líder indígena teve mais de 150 mil votos válidos e foi eleita deputada federal por São Paulo. Em novembro, Guajajara esteve presente na Conferência do Clima da ONU (COP-27), no Egito, ao lado de Marina Silva e Izabella Teixeira — representantes de organizações ambientalistas — e outras lideranças indígenas, cobrou a criação do Ministério dos Povos Originários e maior participação dos indígenas no governo. Na transição do Governo Federal, ela integrou o Grupo Técnico dos Povos Originários (G1, 2022).

SILVIO ALMEIDA: MINISTRO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA

O Decreto nº 11.341, de 1º de janeiro de 2023, aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania e remaneja cargos em comissão e funções de confiança.



O advogado e professor Silvio Almeida assumiu o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania a convite do atual presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva (PT).

Silvio Almeida é graduado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP), mestre e doutor em Direito, professor da Faculdade de Direito da Universidade Presbiteriana Mackenzie e da Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas, em São Paulo, especialista em direitos humanos e relações raciais. Também é presidente do Instituto Luiz Gama, organização que reúne acadêmicos, juristas e ativistas que atua em favor de negros e outras minorias (JOTA, 2022). Seu livro *Racismo Estrutural*. foi publicado em 2019.

Na transição de Governo, ele integrou grupo técnico sobre direitos humanos, que teve como recomendação a solicitação da revogação das indicações de Jair Bolsonaro (PL) para as comissões de Anistia e de Mortos e Desaparecidos, que tem como objetivo garantir reparação a vítimas e familiares da ditadura militar e reconhecer desaparecidos pelo regime, sugerindo, também, a criação de um Conselho LGBTQIA+.

O advogado e professor Silvio Almeida assumiu o Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, no dia 03 de janeiro de 2023, terça-feira. Em seu discurso de posse disse que "Não permitiremos que o ministério permaneça sendo utilizado para reprodução de mentiras e preconceitos" (G1, 2023), citando trabalhadores, mulheres, negros, pessoas LGBTQIA+, pessoas com deficiência, indígenas, idosos e dizendo, ainda, que esses cidadãos "existem" e "são valiosos" para o governo.

Protesto – Parte 4

Mesmo que voltem as costas
Às minhas palavras de fogo
Não pararei de gritar
Não pararei
Não pararei de gritar/
Senhores
Mas irmão fica sabendo
Piedade não é o que eu quero
Piedade não me interessa
Os fracos pedem piedade
Eu quero coisa melhor
No porão da sociedade/
Eu não quero mais viver
Não quero ser marginal
Quero entrar em toda parte/
Quero ser bem recebido
Basta de humilhações [...]

(ASSUMPÇÃO, 1982)

4 AÇÕES AFIRMATIVAS: Um passo para inclusão

Na obra *Primavera para as rosas negras (2018)*, publicada após sua morte, Lélia Gonzalez compartilha uma experiência vivida por ela, em busca de um negro doutor.

A Comissão da Lei Áurea, criada pelo Ministério da Justiça e presidida pelo príncipe D. Pedro Gastão de Orléans e Bragança, possuía dez membros, todos homens brancos. Foram acusados de racismo, já que o assunto a ser debatido era ligado diretamente à questão racial: a "libertação" da população negra das condições de trabalho escravizado. D. Pedro, empenhado em corrigir a falha de não haver um único negro fazendo parte da comissão, incumbiu a seu secretário a missão de sair à procura de um negro doutor, mas que fosse doutor em História, para que, também, compusesse o conselho responsável pela publicação de cinco livros em comemoração ao centenário da lei que aboliu a escravidão no Brasil.

Ainda nesta mesma obra, Lélia Gonzalez nos chama a refletir sobre a importância inegável do capitalismo para a geração de empregos, mas lembra que os cargos com as maiores remunerações e com maior exigência de capacitação são destinados a corpos brancos, portanto, a equidade, nesse contexto de cotas raciais, é explicada pelo conceito aristotélico de tratar desigualmente os desiguais. Aristóteles, filósofo grego, criou uma teoria que consiste em tratar desigualmente os desiguais para se promover a efetiva igualdade. Sendo assim, se duas pessoas vivem em situações desiguais e forem concorrer nas mesmas condições, o resultado será desigual e essa desigualdade será perpetuada. Pensando nisso, as ações afirmativas seriam uma maneira de colocar essas pessoas no mesmo patamar de concorrência considerando-se essas desigualdades.

A desigualdade entre a população negra e branca abrange os âmbitos econômico e social e, principalmente, o da educação e das oportunidades. Considerando-se a teoria aristotélica, a igualdade é possível, em uma sociedade diversa como a natureza, quando se trata cada desigual com desigualdade com o intuito de construir entre eles a equiparação.

Para entendermos as ações afirmativas no Brasil é necessário nos atermos aos três pressupostos trabalhados pela professora Luciana de Oliveira Dias, na Mesa Redonda *Ações afirmativas nas Ciências Sociais*, realizada em setembro de 2021, via Youtube, no Seminário em comemoração dos dez anos de Ações Afirmativas PPGAS/UFAM (DIAS, 2021). O primeiro pressuposto: o Brasil é um país racista, não é um paraíso racial, não existe democracia racial aqui e ele não é livre de preconceitos e discriminação racial. Entender esse pressuposto é de suma importância porque esse racismo se tornará mais escancarado/visível e será mais fácil

de ser combatido. O segundo pressuposto: é possível saber quem são as pessoas negras no Brasil, basta verificar quem são as pessoas que são discriminadas racialmente, excluídas, afrontadas e mortas por serem pretas. Basta tirar o véu da hipocrisia e dedicar um olhar cuidadoso para os corpos que estão nos presídios, para os corpos que compõem os índices de analfabetismo e para os corpos que fazem parte da pobreza extrema no Brasil. O terceiro pressuposto: o racismo provocou situações de exclusão, de marginalização e de violência profundas, intensas e estruturais no Brasil, o que fez necessária a intervenção do poder público em situações de desigualdade racial para equacionar problemas estruturais que o país enfrenta e que está relacionada ao racismo (DIAS, 2021).

Partindo desses pressupostos, as ações afirmativas são políticas públicas que tentam reparar o tratamento desigual recebido ao longo dos anos por algumas populações, sendo que, no Brasil, nos referimos, principalmente, à população negra, já que a discriminação e o racismo existem desde o início do Brasil Colônia. O racismo foi tardiamente reconhecido constitucionalmente no Brasil, apenas em 1967, com o advento da Carta de 1967, que, em seu artigo 150, no Capítulo IV, trata dos Direitos e Garantias Individuais e determina:

> Art. 150 - A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: § 1º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção, de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas. O preconceito de raça será punido pela lei. (BRASIL, 1967).

A Carta Constitucional de 1988 traz, em seu artigo 3º, inciso IV, a vedação explícita ao racismo, corroborando a anterior. "Art. 3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

As ações afirmativas são políticas públicas criadas pelo Governo Federal, após várias lutas, manifestos e pressões feitas pelas populações formadas pelas minorias, que não se sentiam, e ainda não se sentem, contempladas pelos artigos 3º e 5º da Constituição Federal de 1988, que apresenta vários direitos e garantias que são fundamentais à vida, não apenas à vida (sobrevivência), mas, também, à vida humana digna. A Carta Magna diz que "Todos **são iguais** perante a lei, **sem distinção de qualquer natureza**, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a **inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade** […]" (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Apesar deste dispositivo legal, a população minoritária sente na pele que esta não é uma realidade para todos. Logo, se percebeu que era necessário criar políticas de compensação

com o objetivo de corrigir as desigualdades presentes na realidade dos cidadãos, acumuladas ao longo dos anos, na tentativa de igualar as oportunidades que alguns (minoria) não obtiveram, lembrando-se de que o tratamento igualitário deve ser feito respeitando a diferença de cada cidadão, já que sabemos que não somos iguais, não desfrutamos das mesmas condições de moradia, de alimentação, de saúde, de transporte e de oportunidades. Alguns grupos possuem semelhança em suas diferenças, portanto, é necessário tratar os iguais como iguais quando a diferença os iguala, agora, quando os diferentes são diferentes em condições, o tratamento precisa levar em consideração a diferença e tratá-los respeitando suas diferenças. "O raciocínio que orienta a compreensão do princípio da isonomia tem sentido objetivo: aquinhoar igualmente os iguais e desigualmente as situações desiguais" (BULOS, 2002, p. 79).

> [...] devendo a igualdade ser interpretada não a partir da sua restrita e irreal acepção oriunda do liberalismo, que apenas considerava a igualdade no sentido formal – no texto da forma – mas devendo ser interpretada com uma igualdade material – igualdade no texto e na aplicação da norma – impondo tratar os iguais como iguais e os desiguais como desiguais (LOPES, 2006, p. 11).

Diante da realidade vivida, percebemos que a igualdade formal não é a mesma igualdade material/real garantida a todos pela Constituição Federal de 1988, principalmente, em uma sociedade capitalista, em que o racismo é o seu pilar de sustentação. "[...] não é por outro motivo que parte da sociedade entende como um mero aspecto 'cultural' o fato de negros e mulheres receberem os piores salários e trabalharem mais horas mesmo que isso contrarie disposições legais" (ALMEIDA, 2020), ou seja, todas as atividades desenvolvidas levam em consideração a raça como base para a hierarquização, sendo necessário haver mais políticas públicas que garantam essa igualdade de possibilidades que a Constituição Federal tenta garantir em seu texto constitucional.

Para entendermos a importância das ações afirmativas é interessante refletir sobre equidade, pois, para que as pessoas sejam tratadas conforme suas necessidades, é preciso tratá-las com equidade e não somente com igualdade. A equidade está presente na Constituição Federal, como forma de garantir a justiça e a seguridade social. A equidade é usada quando se utiliza de um conjunto de políticas sociais com o objetivo de amparar e assistir aos cidadãos e às famílias, garantindo os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social e colocando as pessoas em condições de igualdade.

Vamos pensar em três indivíduos de alturas diferentes querendo ver o jogo olhando por cima do muro, sabendo que um indivíduo é bem baixo, outro é quase da altura do muro e o terceiro é mais alto que o muro. Se os indivíduos, fossem tratados de forma igualitária, sem

considerar suas particularidades, já que cada um deles possui uma altura diferente, continuariam sem ter sua necessidade atendida, continuariam não incluídos, pois dois deles não assistiriam ao jogo.

Quando tratados conforme sua diferença ou necessidade para que se igualem, todos conseguem ter as mesmas condições de oportunidades, todos têm a mesma oportunidade para atingir o objetivo pretendido, há equidade. Se, em vez de dar o mesmo caixote para todos, for dado, a cada um, um caixote adequado à sua necessidade, conseguimos uma maior inclusão. No entanto, o que é inaceitável é a resignação diante da realidade "nua e crua", que, muitas vezes, chega a paralisar nossa capacidade de crítica e de indignação. Em outros espaços, poderíamos fazer a analogia com o acesso a informações e a condições que outros não teriam por terem necessidades diferentes.

Aristóteles (384 a.C.-322 a.C) discute o significado de igualdade no livro *Ética a Nicômaco* e a defende argumentando da seguinte maneira:

> Se as pessoas não são iguais, não receberão coisas iguais; mas isso é origem de disputa e queixas (como quando iguais recebem partes desiguais, ou quando desiguais recebem partes desiguais). Ademais, isso se torna evidente pelo fato de que as distribuições devem ser feitas 'de acordo com o mérito de cada um', pois todos concordam que o que é justo com relação à distribuição, também o deve ser com o mérito em um certo sentido (ARISTÓTELES, 2013, p. 99).

Cada pessoa possui sua particularidade, que exige mais ou menos atenção, levando-se em consideração sua história e sua cultura e respeitando-se sua cor, sua raça, suas necessidades e seus desejos. Para Rui Barbosa,

> A regra da igualdade não consiste senão em quinhoar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigualam. Nesta desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade. O mais são desvarios da inveja, do orgulho, ou da loucura. Tratar com desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real (BARBOSA, 1999, p. 26).

E foi no sentido de combater a discriminação e proporcionar condições igualitárias à população que aumentaram as discussões sobre as políticas de ações afirmativas. De acordo com o jurista Joaquim Benedito Barbosa Gomes (2001), a expressão 'ação afirmativa' significa

> [...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate da discriminação de raça, gênero etc., bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado. Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos por entidades [...] com vistas à concretização de um objetivo constitucional

> universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito (GOMES, 2001, p. 55).

Nos países escravistas, os negros não eram considerados seres humanos, acreditavam[25] que nem tinham alma, portanto, eram vistos como animais[26]/coisas/objetos, criados e comercializados para servir, como bens a serviço do senhor branco. Com o passar dos anos as leis escravistas perderam sua vigência, mas deram lugar às discriminações raciais declaradas, veladas e estruturais que foram proibidas, mas que, ainda assim, existem e os negros não ocupam os mesmos espaços e nem têm os mesmos privilégios que os brancos.

As transformações propostas pelas ações afirmativas perpassam pela concretização da igualdade de oportunidades e caminham até a indução de transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, capazes de subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação à outra. As ações afirmativas permitem criar as personalidades chamadas de emblemáticas, mas não como exceção que confirma a regra e sim como uma realidade, palpável, presente e existente em espaços antes ausentes de personalidades que representassem a população negra com o objetivo de eliminar os efeitos persistentes da discriminação do passado e naturalizar, no inconsciente da sociedade, a pluralidade, a diversidade e o respeito.

A mudança mais perceptível que o discente percebe nele, primeiro é a escrita, depois, ele reforça que

> Estar calmo é muito difícil, né? Porque economicamente a gente teve melhoras, emocionalmente e intelectualmente. Acredito que emocionalmente a mudança foi muito grande, né? Eu me tornei uma pessoa mais segura de fato, mais centrada, eu consigo lidar melhor agora com problemas, do que eu conseguia lidar antes. Eu acredito que essa melhora na parte emocional advém muito do conhecimento que eu adquiri durante todo esse tempo, dinheiro não, né? Mas essa parte emocional. A parte econômico-financeira, acredito que vá melhorar, já é melhor do que quando comecei, de fato, está bem aquém do que aquilo que eu acho que até preciso, não para esbanjar, não para viver com luxo, mas para ter o básico mesmo, conseguir descansar, conseguir ter uma casa confortável, meio de transporte confortável, conseguir viajar com a família. Isso ainda não consigo hoje, mas já melhorou, mas a parte emocional e a parte de conhecimento. Acredito que essa parte de conhecimento e emocional é bem marcante, isso não tem como negar (VENENO DE CAÇADOR, 2021, grifo nosso).

O discente consegue perceber sua mudança em vários aspectos, com mais evidência no controle de suas emoções, que para ele, é resultado do conhecimento adquirido ao longo dos

[25] Por conveniência, já que se eu escolho não acreditar, fica mais fácil para explorar, torturar, perseguir e matar.

[26] "No Brasil Colônia [...] o negro escravo vivia como se fosse um animal. Não tinha direito, e pelas Ordenações do Reino podia ser vendido, trocado, castigado, mutilado ou mesmo morto [...] era uma propriedade privada, propriedade como qualquer outro semovente, como o porco ou o cavalo" (MOURA, 1992, p. 16).

anos, que lhe proporcionou segurança. Quando se refere ao ganho financeiro, reconhece que melhorou muito, mas ainda precisará melhorar bem mais, para conseguir realizar seus sonhos de ter uma casa confortável, carro e proporcionar viagens para a família.

Além do leque de possiblidades que as ações afirmativas oportunizam, elas permitem que se tenha exemplos vivos de pessoas que representam a mobilidade social ascendente, podendo influenciar os jovens a seguir o seu exemplo e se destacar (GOMES, 2001).

> As ações afirmativas atuariam como mecanismo de incentivo à educação e ao aprimoramento de jovens integrantes de grupos minoritários, que invariavelmente assistem ao bloqueio de seu potencial de inventividade, de criação e de motivação ao aprimoramento e ao crescimento individual, vítimas das sutilezas de um sistema jurídico, político, econômico e social concebido para mantê-los em situação de excluídos (GOMES, 2001, p. 58).

Para Kabengele Munanga (2001, p. 31), as "[...] políticas de ação afirmativa são muito recentes na história da ideologia antirracista. Nos países onde já foram implantadas (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia e Malásia, entre outros)". Elas possibilitam, aos grupos excluídos e discriminados, tratamento diferenciado na tentativa de compensar desvantagens sofridas devido ao racismo e à discriminação sofridos. Kabengele Munanga (2001), também, nos chama a atenção para as várias denominações dadas às políticas de ações afirmativas, já que seu nome é uma ramificação do termo em inglês *equal opportunity policies*, podendo ser traduzido para ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias.

4.1 Política de cotas no Brasil

Para iniciarmos as reflexões sobre ações afirmativas no Brasil precisamos retomar a um marco para as ações afirmativas, a Conferência de Durban, que aconteceu no final do século 20, em que a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou que 2001 seria o Ano Internacional de Mobilização contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. O evento ocorreu entre o dia 31 de agosto e o dia 8 de setembro de 2020, na África do Sul e se tornou um importante marco para a luta antirracista. No encontro se reuniram 173 países. Após a queda do muro de Berlim, as Conferências Mundiais convocadas pelas Nações Unidas tornaram-se espaços importantes no processo de reorganização do mundo, dando visibilidade a temas essenciais, tais como direitos humanos, meio ambiente, direitos reprodutivos, gênero e pobreza, entre outros (CARNEIRO, 2002).

A comunidade internacional já tinha organizado fóruns relativos a assuntos como o meio ambiente, direitos humanos e direitos da mulher, agora, era a vez do enfrentamento ao racismo, tardio, mas sempre necessário. Embora a problemática tivesse sido analisada em duas ocasiões anteriores (em 1978 e 1983), pela ONU, nunca um evento sobre racismo havia conquistado tamanha expressão mundial, com verberações nacionais tão importantes como o ocorrido em Durban.

A proposta para a realização da 3ª Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas surgiu em um contexto pautado pelo multiculturalismo, tornando necessário reconhecer e combater as manifestações estruturais do racismo, um grande desafio para o Brasil, onde a ideologia da democracia racial foi aceita durante boa parte do século 20. A concepção de que o preconceito não tinha lugar aqui e que o país carregava uma história de relações sociais e raciais harmônicas só começou a perder espaço em 1970, com o fortalecimento do Movimento Negro, o avanço das ciências sociais e só posteriormente e graças a tantas lutas, a promulgação da Constituição de 1988, que ainda assim, não garantiu, na prática, direitos básicos.

Para Sueli Carneiro, as constatações advindas da Conferência de Durban provocaram desdobramentos, que resultaram na publicação *Nós, Mulheres Negras*, elaborada a partir de múltiplas contribuições de mulheres negras de todo o país, que puderam elaborar um diagnóstico sobre as condições de vida das mulheres negras no Brasil, contendo um rol de reivindicações que constituem um programa de ação política para as mulheres negras.

Ainda com os desdobramentos da conferência, as mulheres negras lograram parcerias e cooperação com outras organizações feministas que potencializaram a problemática específica das mulheres negras no contexto de Durban. O documento da Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB) *Mulheres negras: um retrato da discriminação racial no Brasil,* distribuído na conferência, consistiu em mais uma contribuição das mulheres brasileiras à Conferência, para ampliar a visibilidade da problemática específica das mulheres negras na sociedade brasileira. “Essas iniciativas refletem o novo estágio de relacionamento entre mulheres negras e brancas no Brasil, sinalizando o aumento da cumplicidade e da colaboração na luta anti-racista e antisexista” (CARNEIRO, 2002, p. 212).

Para Sueli Carneiro (2019), a conferência não representou apenas articulações positivas, podendo ser referenciada como a “Batalha de Durban...”, na qual aflorou a problemática étnico/racial no plano internacional, sendo quase impossível um consenso entre as nações para enfrentar questões “étnicas, raciais, culturais e religiosas, e todos os problemas nos quais elas se desdobram – racismo, discriminação racial, xenofobia, exclusão e

marginalização social de grandes contingentes humanos considerados “diferentes”. (CARNEIRO, 2019, p. 189). A agenda da conferência vai muito além das propostas de cotas, embora sejam um dos efeitos importantes da conferência, podendo reduzir a amplitude e diversidade dos temas a serem enfrentados para arguir o racismo e a discriminação racial na sociedade brasileira. A Conferência de Durban vai, ainda, mais além, advogando a necessidade de intervenção decisiva nas condições de vida das populações historicamente discriminadas, sendo, portanto, preciso transformar as boas intenções demonstradas nessas conferências em ações reais que permitam ao estado brasileiro realizar a equidade de gênero e de raça.

O documento final da Conferência de Durban “[...] recomenda a adoção de medidas compensatórias e reparatórias, o que parece ter sido crucial para a tomada de iniciativas, embora pontuais, mas importantíssimas. Uma dessas medidas foi a implantação de cotas em várias universidades [...]” (CORDEIRO, 2010, p. 97), dando a esses alunos a oportunidade de competir de forma igualitária e justa. As pressões geradas pelas desigualdades, a necessidade de combater a desigualdade, os manifestos antirracistas, como os realizados pelos movimentos negros, e as reflexões derivadas de eventos, como a Conferência de Durban, levaram a projetos referentes às ações afirmativas na educação. A partir desses movimentos, foi destinada uma pauta acerca da necessidade de programar cotas para indivíduos socialmente excluídos na educação superior, com o assunto tomando proporções internacionais e passando a ser mais discutido, com as universidades se movimentando para formular, internamente, políticas de ações afirmativas.

Até a Conferência de Durban não havia uma lei no Brasil que determinasse cotas na educação superior com critérios econômicos e raciais. A lei só surgiu 11 anos após a Conferência, em 2012, portanto, após discussões provocadas pela Conferência. Usando de sua autonomia, algumas universidades optaram por elaborar suas políticas de cotas, contemplando critérios econômicos, sociais e étnicos, enquanto outras optaram por contemplar apenas um dos critérios ou até dois deles, havendo instituições de ensino superior que optaram por não instituir um sistema de cotas (CARNEIRO, 2000).

E, assim, em 2012 foi promulgada a Lei n. 12.711/2012, que padroniza a implantação de cotas nas universidades públicas, passando a ser obrigatórias e não mais opcionais, como antes. O Estado brasileiro passou a atuar como regulador da política de cotas, dando prazos para as universidades se adequarem à nova realidade. As ações afirmativas passaram a ser usadas pelo governo federal como estratégia político-administrativa para diminuir os efeitos da discriminação, inserir a população historicamente excluída no mercado de trabalho e ter cursos mais inclusivos e acessíveis a este público.

> Lírio Tocha diz perceber o racismo em muitos lugares, inclusive compartilha conosco que teve uma amiga que é negra, mas não quis pedir cotas, porque dizia ser capaz de passar sem as cotas. "*Eu sou capaz, todos são, mas fiz questão de entrar por cotas, não acho que as pessoas estão niveladas porque temos desigualdades. Não importa onde, a cota é fundamental*" (LÍRIO TOCHA, 2021).

Para Michael Foucault (2009), a educação possibilita a apropriação dos discursos e, com isso, o poder proporcionado por eles.

> Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em uma distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2009, p. 43).

Voltando à discussão sobre a expansão prevista e planejada no PNE, observa-se que tal expansão precisa vir acompanhada de condições materiais para a permanência e o aprendizado de discentes ingressantes. Pensando nisso, o PNE reivindicou, por meio da estratégia 12.5, investimentos para

> Ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de Educação Superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, [...] na Educação Superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na Educação Superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes, indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (BRASIL, 2014).

Para que a democratização no ensino superior aconteça e inclua jovens tradicionalmente e historicamente desassistidos, considerando-se a graduação e a pós-graduação, é necessário que as ações afirmativas não se restrinjam apenas à ampliação da oportunidade de acesso e à criação de novas vagas. É necessário, também, assegurar os meios de permanência sustentável que possibilite que tais discentes continuem seus estudos, inclusive passando da graduação para a pós-graduação.

No tocante às minorias, "[...] não devem ser entendidas somente em termos percentuais gerais, mas, sim, em termos de baixa representatividade em cenários socioculturais e políticos, de poder, de tomada de decisão e de capacidade de significação nas bases culturais gerais" (DIAS, 2012, p. 7).

Sabe-se que a academia é um espaço que sempre foi considerado de uso exclusivo das classes sociais que detêm o poder, seja econômico, social ou político, onde o saber fica atrelado

ao poder, excluindo, ao longo do tempo, os não “preparados” financeira, social ou politicamente.

As universidades públicas brasileiras não possuem vagas suficientes para todos os que concluem o ensino médio, por isso, faz-se necessário uma ferramenta de seleção, o vestibular, usado como filtro social, que acaba por fortalecer a elitização do acesso aos saberes. Segundo o doutor em Geografia Renato Emerson dos Santos, a seleção “[...] não mede a qualidade da escola, mas sim as condições de acúmulo do aluno que vão muito além daquele trabalho realizado na escola (que é apenas uma dessas condições, e que é extrapolada) e abraçam as condições materiais, econômicas, sociais e psicológicas dos alunos – as trajetórias sociais” (SANTOS, 2007, p. 102).

Ter acesso à educação superior é adquirir formas de empoderamento, é assumir poder, é ter a possibilidade de ocupar novas posições na divisão social do trabalho e de classes. Michel Foucault reflete, assim, sobre a máxima “saber é poder”: “O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2006, p. 44).

> Então tipo assim, **hoje eu posso**, **eu posso falar** que vou pagar R$ 15.000,00 para meu funcionário**, hoje eu posso ter** um funcionário, sabe, **hoje eu posso fazer tal** coisa. Seu **quiser viajar, eu posso**! Se eu **quiser fazer isso, eu pego meu carro e vou lá e faço**. Sabe, eu acho que essa libertação do tipo não ter mais aquele teto aqui, me segurando, me barrando, me limitando, **vou lá e faço qualquer coisa** (TREVO ROSA, 2021).

Os estudos possibilitaram à discente um salto de uma extremidade para outra, uma ascensão como mulher e como profissional, situação em que tudo é possível, inclusive, fazer escolhas opostas às pensadas para ela, que acarretaram na escolha de não ter filhos, contrariando os planos do pai.

Foi por meio deste discurso que a ideologia de classes sociais foi reproduzida como verdade, sustentando as diferenças de classes baseadas na raça e na condição social, já que o pobre, sem educação e estudo, tem cor e sua cor é preta.

Conforme Maria José Jesus Alves Cordeiro,

> [...] as transformações da sociedade e da vida daqueles que ao longo da história permanecem alijados do conhecimento e das oportunidades oferecidas por esta mesma sociedade, só acontecerão via participação desses seguimentos nas instâncias de construção, distribuição e uso do conhecimento técnico-científico. Para tanto é necessário que eles tenham acesso e meios de permanecer no ambiente acadêmico,

> pois é neste que acontece grande parte desse processo chamado aprendizagem (CORDEIRO, 2010, p. 97).

Joaze Bernardino-Costa − que atua no campo dos estudos do pós-colonialismo, das teorias decoloniais, dos intelectuais negros, das teorias da diáspora, das ações afirmativas e do trabalho doméstico, com ênfase na questão da condição das populações negras no Brasil − chama a atenção para algumas discussões negativas que a Lei de Cotas gerou ao longo dos anos. Discussões que parecem estar mais vinculadas ao racismo do que ao direito às cotas, sabendo-se que as cotas não são novidades e já existiam, na realidade Brasileira, há algum tempo (BERNARDINO-COSTA, 2004a).

O sistema de cotas já existia antes de 2012, mas era destinado a filhos de grandes fazendeiros. Em 1968, em uma época de ditadura, foi promulgada, pelo presidente Costa e Silva, a chamada Lei do Boi, Lei nº 5465/68, (BRASIL, 1968). Esta foi a primeira lei a garantir cotas nas universidades públicas, no entanto, não tinha caráter racial e era destinada à elite. Hoje, há muitos agrônomos e veterinários, com mais de 65 anos, que foram formados em universidades públicas e gratuitas e que entraram usando a cota estabelecida nesta lei (BERNARDINO-COSTA, 2004b).

> Art. 1º Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superior de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio.
> § 1º A preferência de que trata este artigo se estenderá os portadores de certificado de conclusão do 2º ciclo dos estabelecimentos de ensino agrícola, candidatos à matrícula nas escolas superior de Agricultura e Veterinária, mantidas pela União (BRASIL, 1968).

Antes da Lei do Boi (1968), houve o Decreto nº 19.482, de 12 de dezembro de 1930, conhecido como a Lei dos 2/3, que dizia que cada estabelecimento de trabalho deveria ter uma vaga destinada aos estrangeiros a cada três vagas, sendo que as duas demais deveriam ser para brasileiros.

> Com o decreto nº 19.482, o ingresso no país ficou restrito aos estrangeiros já domiciliados no Brasil e que viajavam ao exterior, aos solicitados por meio do Ministério do Trabalho para os serviços agrícolas, aos portadores de 'bilhetes de chamada', e a estrangeiros agricultores, agrupados em famílias. O decreto incluía ainda o que ficou conhecido como a 'Lei dos 2/3', segundo a qual empresas, associações, companhias e firmas comerciais deveriam apresentar, entre seus empregados, pelo menos dois terços de brasileiros natos. Na falta destes, a prioridade seria para os naturalizados e, por último, para os estrangeiros (BRASIL, 1930).

Desta forma, a Lei de Cotas voltada para as minorias, visando ao seu acesso à educação e à sua permanência na instituição, só veio em 2012, aprovada no Congresso Nacional e sancionada pela presidenta Dilma Rousseff. Esta lei "[...] [é] a modalidade de política de ação afirmativa que o Brasil adotou de forma centralizada na rede federal de ensino superior e técnica de nível médio" (SANTOS, 2020, p. 125).

Nos primeiros anos da década de 2000 tiveram início os programas de reserva de vagas para egressos de escolas públicas, negros, indígenas e outros grupos sociais, que perduraram até o ano de 2012, respaldados por normas e leis estaduais (como no caso do Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul e de Goiás, com a Universidade Federal de Goiás) e deliberações internas das universidades (como no caso da UnB e da Universidade do Estado da Bahia), com preponderância de critérios socioeconômicos combinados com critérios étnico-raciais (GODOI; SANTOS, 2021).

Entre os anos de 2006 e 2008, 21 instituições federais de ensino superior já haviam implementado atos normativos de políticas de ações afirmativas, utilizando-se de dois mecanismos: "incorporando os programas nos atos de criação de novas instituições e posicionando a ampliação de políticas de inclusão como diretriz do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)" (GODOI; SANTOS, 2021, p. 15).

Em pesquisa desenvolvida pela Defensoria Pública da União (DPU) e a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), em 2021, com o objetivo de desenvolver atividades em conjunto para a defesa dos direitos individuais, coletivos e difusos da população negra e o enfrentamento do racismo, tendo como prioridade a colaboração na elaboração de relatórios de monitoramento da política de cotas a fim de mapear a eficácia da ação afirmativa nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, concluiu-se que a adoção das ações afirmativas para pessoas negras pelas universidades, antes da aprovação e obrigatoriedade da Lei de Cotas, seguiu a seguinte ordem cronológica: UnB (2004); Ufal (2005), Ufba (2005), UFRB (2005), Unifesp (2005), UFPR (2005), UFJF (2006), Ufsc (2006), Ufra (2007), Ufma (2007), UFMT(2007), Ufpa (2008), Ufscar (2008), Unipampa (2008), UFSM (2008), UFRGS (2008), UFMG (2209), Furg (2009), UFG (2009), UFS (2010), UFSJ (2010) e UFPB(2011), totalizando 23 universidades (DPU; OBPN, 2021).

Portanto, é preciso explanar sobre a existência do movimento de mudança entre as instituições federais de ensino; impulsionadas pelos movimentos sociais e raciais, de forma interiorizada, mas integrada com suas "irmãs universidades" e com o contexto e reivindicações feitas pelos movimentos sociais, trabalhados anteriormente. Em 2012, já havia 70 universidades

públicas (estaduais e federais) adotando programas de ação afirmativa, pressão necessária para a normatização da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL. 2012).

Apesar de já existirem programas de reserva de vagas em vigor, ainda assim, os questionamentos judiciais eram frequentes, com abundantes posicionamentos contrários, declarados por estudiosos e intelectuais presentes na mídia que se posicionavam contrários à correção moral e à validade jurídica das ações afirmativas desenvolvidas pelas instituições de ensino. Após dois anos de debates e audiências públicas e quatro meses antes da aprovação da Lei nº 12.711/2012, pelo Congresso Nacional, o STF reconheceu, em julgamento, a validade das cotas do programa da UnB.

Mesmo diante de todas as experiências vivenciadas e compartilhadas conosco, a discente mestranda Trevo Rosa não concorda plenamente com as cotas raciais, achando que bastaria ser cotas para alunos de escola pública e baixa renda, mesmo tendo utilizado as cotas e sabendo da importância que elas tiveram no seu contexto educacional. A discente parece não ter uma ideia formada sobre as questões raciais, sendo contrária às cotas raciais, e se mostra segura em relação às diferenças de gênero e de renda.

> Eu conheci as opções de utilizar as cotas da seguinte maneira: Quando eu fui fazer o vestibular para Geografia eu fiz um cursinho, eu morava na Vila Nova e tinha um cursinho no centro e minha mãe me matriculou no cursinho, à tarde, e eu tinha aulas ali para o vestibular e aí lá os professores comentaram e falaram: "**Ôh, tem as cotas, tem os cursos, tem a faculdade, a faculdade tem cotas, se você for negra pode se** inscrever como cotista". **Na época, eu me lembro que eu era super contra eu me lembro que eu falava: "poxa, gente, nós somos todos iguais, pessoa é pessoa e o cérebro é o cérebro, por que que tem que ter essa separação entre o branco e o negro?"** Aí, depois, que eu fui para o cursinho e peguei a primeira prova do vestibular. **Na hora que eu olhei para aquilo ali, eu falei: "não, eu sou a favor de cotas, sim!" Na época, e acho que, na verdade, até hoje, eu sou a favor de cotas, mas eu sou a favor de cotas para estudante de escola pública e estudantes de baixa renda.** Eu ainda não sou, apesar de tudo, de eu ter trabalhado no centro de seleção por cinco anos e eu ter visto de tudo lá dentro, eu acho que ainda não sou muito a favor de racial (TREVO ROSA, 2021, grifo nosso).

É por isso que a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 é tão importante, pois altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.* Essa temática ajuda a conscientizar os discentes do ensino fundamental e médio sobre a importância de se entender o racismo e a discriminação presentes na sociedade.

Um dos projetos de conscientização sobre as questões raciais muito importante é adicionar disciplinas com temáticas raciais nos cursos de graduação e pós-graduação, como disciplinas obrigatórias, e se já houvesse essa obrigatoriedade, Trevo Rosa entenderia a

importância das cotas raciais, e para ela, que fez graduação em Engenharia da Computação, seria de suma importância, uma vez que ela se focou apenas nas disciplinas de exatas; não participou de nenhum grupo ou movimentos sociais; teve uma mãe branca que não esteve envolvida em vivências racistas; e parece estar muito confusa em relação ao seu posicionamento como mulher negra nos espaços ocupados por ela, mesmo que ela tenha percebido além do sexismo, também, o racismo em suas vivências.

> Eu sei, eu vi na pele, eu participei, **eu sei que realmente a gente sofre muito preconceito por ser negra. Às vezes, você chega em um lugar, às vezes, você vai apresentar um trabalho e as pessoas te olham meio assim: "pô, será que ela sabe? Será que ela sabe o que tá falando? Será que é isso mesmo?" Deixa eu pesquisar aqui... mas eu acho que a gente teria que ter as cotas para escola pública, só que não tinha uma cota específica para escola pública, você era negra de escola pública, pô, então eu optei por negra de escola pública, então, eu fui cotista para Geografia e para Engenharia de Computação, para os dois e quando chegou no mestrado em si, eu não me inscrevi como cotista,** eu vi lá, a opção para cotista e eu marquei não e a outra pergunta era qual era a minha cor e eu marquei preta e aí eu passei no processo como cotista, deixei quieto. Fica dessa forma porque no processo que eu fiz, sobraram duas ou três vagas, tiveram uns dois alunos que não passaram por nota. Acho que tem que ter cotas mesmo, mas em relação ao ensino que a gente tem, porque é muito discrepante, no meu curso de Graduação em Engenharia, alguns alunos tinham estudado no WR e sabiam o conteúdo e eu nunca tinha visto aquilo (TREVO ROSA, 2021, grifo nosso).

É notório que a discente sabe, conhece e vive situações de preconceito e discriminação racial, mas o que está causando confusão para ela é a falta de consciência racial, mais envolvimento com as temáticas e mais consciência política sobre o assunto, justamente o que ela falou que a outra amiga da pós-graduação possui e que falta nela. Ela percebe a necessidade de cotas para pessoas pobres e alunos de escola pública, o que ela ainda não se atentou foi que a maioria das pessoas negras são pobres e estudantes de escolas públicas. Existindo aí uma questão racial antes mesmo da condição de renda e de gênero, já que ela atribui grande parte da discriminação da área de formação por ser mulher.

> Hoje mesmo, por exemplo, eu dou aula de programação para criança, isso é uma coisa à parte que eu não nem tinha comentado ainda, mas eu dou aula de programação para criança e eu vejo que dou aula de programação para crianças e são crianças que são de uma base estrutural muito boa, são bem de situação, porque o curso é muito caro, então, os pais são bens de situação e eu percebo ensino que aquela criança tem. Eu tenho um aluno de seis anos que ele é incrível, ele fala inglês, ele lê perfeitamente e na hora que eu pedi para ele escrever um nome de um jogo que ele escreveu "helicóptero" com "h" e colocou o acento, eu falei, gente eu vou ver aqui se está certo, sabe, seis anos. Eu falei: não, nunca na vida... aí, você vai comparar essa criança com uma criança de seis anos aqui do meu setor, ela mal sabe escrever o nome dela, sabe?, e vai concorrer a uma vaga de faculdade, uma vaga de emprego ou um concurso público, vai equiparar uma pessoa dessa, não tem condições, não tem como. Então, em relação à escola pública e à renda eu defendo à unha e ferro, mas em relação à cota racial, eu tenho um pouco de dúvidas, sabe? (TREVO ROSA, 2021, grifo nosso).

"Eu acho que o Brasil tinha que crescer primeiro psicologicamente para aceitar que todo mundo está aqui, porque colocar uma cota racial não seria uma coisa de igualdade" (TREVO ROSA, 2021). Enquanto a população e a estrutura não mudarem para proporcionar as mesmas condições e oportunidades para todos, precisamos de ações afirmativas para forçar essa mudança, já que ela nunca aconteceu de fato, mesmo com tantas lutas e reinvindicações dos movimentos sociais. *Você vê muito que as empresas estão contratando mulheres negras, mas por quê? Por que não só mulher? Então, beleza, então a empresa me contrata para quê? Para a empresa ter um número? Eu acho que ainda tem muita política envolvida por trás da questão racial. Isso tinha que ser implantado na criança desde sempre* (TREVO ROSA, 2021).

4.1.1 Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012

O começo da história das ações compensatórias, visando à implementação do princípio da isonomia social da população negra em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, § 1 da Constituição Federal de 1967, se deu com o projeto de Lei nº 1332/1983, apresentado por Abdias Nascimento, visando à inserção de homens negros e mulheres negras no mercado de trabalho, melhorando sua remuneração e educação formal.

O deputado federal Abdias Nascimento, a fim de propor maior inclusão de estudantes negros no ensino superior, propunha no artigo 7°, §1° que "serão destinadas a estudantes negros 40% (quarenta por cento) das bolsas de estudo concedidas pelo Ministério da Educação e Cultura e pelas Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, em todos os níveis (primário, secundário, superior e pós-graduação)" (BRASIL, 1983, p. 4). Em seu projeto, o direito constitucional da igualdade racial, garantida aos brasileiros negros pela Constituição, exigia a necessidade de uma legislação complementar que possibilitasse a sua aplicação, pois a Constituição de 1967 não era autoaplicável e, por isso, era necessário desenvolver mecanismos que tornassem efetivos os direitos que ela assegurava.

O projeto de lei proposto pelo deputado Abdias Nascimento, arquivado no dia 05 de abril de 1989, teve suas reflexões reafirmadas em 1996, na realização de um seminário internacional reunindo intelectuais brasileiros e estadunidenses para pensar as possibilidades de enfrentamento do preconceito racial, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, que então terminou o seu pronunciamento com reflexões que já haviam sido tratadas no PL 1332/1983. Um projeto que antecedeu a esse seminário revelando que o Movimento Negro no Brasil estava organizado e demandando políticas de reparações e equidade social.

Abdias Nascimento e outros intelectuais negros já haviam apontado como o estado poderia combater adequadamente o racismo no projeto de lei que abarcava três dimensões da discriminação racial contra a população negra no Brasil: nas oportunidades e remuneração do trabalho, na educação e no tratamento policial.

Em 1995, a senadora pelo estado do Rio de Janeiro, Benedita da Silva, também, apresentou ao Senado o Projeto de Lei n° 14/1995, que dispunha "sobre a instituição de cota mínima para os setores étnico-raciais, socialmente discriminados em instituições de ensino superior" (BRASIL, 1995), sendo, também, arquivado no ano de 1999.

O projeto de Lei nº 73/1999 (BRASIL, 1999), de autoria da deputada Nice Lobão, entrou em tramitação no início do ano de 1999, contendo quatro artigos e trazendo a seguinte redação inicial: "no ingresso nas universidades federais e estaduais 50% das vagas [serão destinadas] para estudantes do ensino médio". Na justificativa, a deputada destacava que "a qualidade do ensino deteriorou-se proliferando instituições de nível superior privadas, cujo objetivo não era a conquista da excelência acadêmica, mas a mercantilização do ensino, sem qualquer preocupação com a qualidade" (BRASIL, 1999, p. 9546). O objetivo da deputada Nice Lobão era a substituição, de forma gradual, do vestibular, pensando em transformar as normas que regulamentavam o ingresso dos alunos nas instituições de ensino superior público.

A Lei nº 12.711/2012 originou-se do Projeto de Lei nº 73/1999, de autoria da deputada maranhense Nice Lobão, mas, ainda assim, o conteúdo concreto da Lei nº 12.711/2012 nada tem a ver com o conteúdo desse projeto de lei, que determinava que as universidades públicas preenchessem 50% de suas vagas com base nas notas obtidas pelos candidatos nas disciplinas cursadas no ensino médio, em escolas públicas ou nas escolas privadas, não pelo mecanismo tradicional dos concursos vestibulares. Esse Projeto de Lei nº 73/1999, não apresentava nenhum tipo de ação afirmativa, nem para atender aos egressos de escolas públicas, nem para atender às minorias étnicas (GODOI; SANTOS, 2021).

Apesar da Lei nº 12.711/2012 ter sido originada do Projeto de Lei nº 73/1999, o seu texto principal advém da apensação do projeto de lei nº 3.627/2004 de iniciativa do poder Executivo Federal, resultante da pressão nacional e internacional. Nesse projeto já constava a reserva de no mínimo 50% das vagas para egressos de escola pública, a serem preenchidas "por uma proporção mínima de autodeclarados negros e indígenas igual à proporção de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE" (BRASIL, 2004, p. 2).

De acordo com Marciano Seabra de Godoi e Maria Angélica dos Santos (2021), o poder Executivo afirma que o projeto de lei foi gestado com a participação da comunidade acadêmica: reitores, entidades de classe, docentes, representação discente e entidades que desenvolvem cursos preparatórios para vestibulares entre negros e carentes no âmbito da sociedade civil.

A Lei nº 12.711/2012 promoveu a unificação dos critérios objetivos de todas as instituições federais, não inaugurando os mesmos, já que mais de 70 universidades já possuíam programas de reservas de vagas antes da lei. A Lei nº 12.711 foi regulamentada pelo Decreto nº. 7.824, de 11 de outubro de 2012 (BRASIL, 2012) e representa um expressivo progresso no que tange à inclusão social, apesar de saber que várias universidades já trabalhavam com resoluções internas que contemplavam a inclusão, como a UFG. A UFG, na tentativa de incluir os alunos pretos, pardos e indígenas de baixa renda ou de renda familiar inferior a 1,5 salários por pessoa, oriundos de escola pública, optou por implantar, nos cursos de graduação, o programa UFGInclui, aprovado pela Resolução Consuni nº 29/2008 (UFG, 2008). Além da citada normativa, já estavam em vigência, na UFG, as resoluções Consuni nº 20/2010, nº 18/2011 e 31/2012, todas visando ao acesso e à permanência de alunos cotistas na graduação (UFG, 2010, 2011, 2012). O UFGInclui foi utilizado no vestibular da instituição entre os anos de 2009 e 2012, sendo reformulada em 2012 pela resolução Consuni nº 31/2012 (UFG,2012), porque a partir de agosto de 2012 a instituição passou a utilizar também o sistema de reservas de vaga regulamentado pela Lei nº 12.711/2012.

Na Lei nº 12.711/2012, conhecida popularmente como “lei das cotas raciais na universidade”, de acordo com Godoi e Santos (2021) não há reserva de vagas conforme critérios primordialmente raciais, entrando em ação somente após a aplicação do critério socioeconômico (o candidato haver cursado integralmente o ensino médio na escola pública).

A adoção da Lei de Cotas como uma modalidade de política de ação afirmativa no ensino superior brasileiro representa uma resposta a um problema social que encontrou espaço na agenda governamental. Na visão do professor José Cláudio Brito Filho, trata-se da concretização de uma igualdade justa e material, ou seja, “[...] uma ação que tem por objetivo a distribuição mais igualitária de um bem importante, que é a educação, tanto no nível superior como no nível médio, nesse caso, nas instituições de ensino técnico” (BRITO FILHO, 2014, p. 123).

A Lei de Cotas é composta por vários parágrafos, mas para o objetivo desta tese, serão referenciados apenas aqueles que têm reflexo na inclusão social, no que diz respeito ao público ingressante nos cursos de graduação da UFG e, posteriormente, na pós-graduação.

Analisaremos os critérios para estabelecer a reserva de vagas, conforme art. 1º, caput, parágrafo único, e art. 3º.

> Art. 1º As instituições federais de educação superior, vinculadas ao Ministério da Educação, reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
> Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.
> [...]
> Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o Art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[27]. (BRASIL, 2012).

No primeiro artigo da lei há o uso do critério diferenciador: estudantes oriundos de escolas públicas, ou seja, aqueles que cursaram o ensino médio, na sua integralidade, nestas instituições. No parágrafo único, ao falar da reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, há duas classificações: uma destinada aos estudantes que possuem renda salarial superior a 1,5 salários-mínimos e os que possuem renda inferior a 1,5 salários-mínimos, verificando com isso o critério econômico dos candidatos.

Enquanto o art. 1º se refere a critérios, como o de renda, o art. 3º determina a divisão destas reservas de vagas para os candidatos autodeclarados negros: o critério agora é racial e incide nas reservas admitidas no art. 1º da referida lei. Essa proporção destinada aos autodeclarados negros é de acordo com a proporção de autodeclarados negros em cada Estado da federação segundo o último censo do IBGE. Essas vagas são reservadas para grupos vulneráveis, 50% na sua totalidade, preenchidas pelos critérios de raça.

Outros artigos da referida lei que são importantes para o presente estudo são o 6º e o 7º:

> Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

27 Em 2015 este artigo foi alterado pela Lei nº 13.409/2015 (BRASIL, 2015, grifos nossos), passando a contemplar pessoas com deficiência, ficando, passando a vigorar com a seguinte redação: "[...] preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas **e por pessoas com deficiência**, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas **e pessoas com deficiência** na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE".

> Art. 7º O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior. (BRASIL, 2012).

O prazo previsto no art. 7º, de dez anos para revisão da lei no que tange ao acesso dos estudantes supracitados, já terminou. E este fato nos preocupa, pois acreditamos que é necessário problematizar este momento histórico e preservar o que já foi conquistado, já que a Lei de Cotas é fruto de muita luta histórica de movimentos sociais, da população negra e, inclusive, dos intelectuais da antropologia social.

A lei é uma implementação de ação afirmativa na forma de reserva de vagas que cumpre esse papel ao estabelecer cotas de teor social e racial. Ela advém de políticas públicas e representa o papel ativo do Estado na busca por uma igualdade material, corrigindo as deficiências mais superficiais e emergentes do cenário educacional brasileiro como um todo e democratizando o acesso à educação superior gratuita e de qualidade.

4.1.2 Lei n. 12.990, de 09 de junho de 2014

A Lei nº 12.990 de 2014 é resultado da apresentação do Projeto de Lei nº 6.738, proposto pelo Poder Executivo, em novembro de 2013 (BRASIL, 2013), já tendo a lei nº 12.711/2012 como uma lei principal, a qual não contemplava o serviço público, mas inseria os discentes na universidade, mediante reserva de vagas, e esses, dariam continuidade na carreira, podendo ter a reserva de vagas, também, no serviço público, caso optassem por isso. A Lei nº 12.990/2014, era imprescindível para o sucesso das políticas públicas de inclusão racial, tendo tramitado em regime de urgência constitucional, atendendo ao artigo 64º, §1 da Constituição Federal, com a seguinte ementa: "Reserva aos negros vinte por cento das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União" (BRASIL, 2014, p. 1).

O projeto de lei nº 6.738/2013 e a lei nº 12.288/2010 tiveram como base as significativas desigualdades sociais da população negra em comparação com a branca, mesmo com todos os esforços para reduzir a disparidade por meio de programas sociais. A lei 12.288/10 determina, em seu artigo 39 e em outros vários artigos, que haja tratamento mais isonômico para a população negra: "o poder público promoverá ações que assegurem a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho para a população negra, inclusive mediante a

implementação de medidas visando à promoção da igualdade nas contratações do setor público e [...] organizações privadas" (BRASIL, 2010, p. 2).

Outra justificativa do projeto de lei é a constatação da discrepância, de acordo com dados divulgados, à época, pelo IBGE, na composição racial entre os servidores negros e brancos no âmbito da administração pública federal.

No mês de março de 2014, o projeto de lei foi aprovado pelo Congresso Nacional e, no dia 9 de junho de 2014, a presidenta da república, Dilma Rousseff, assinou a Lei nº 12.990, que estabelece:

> Art. Ficam reservadas aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União, na forma desta Lei (BRASIL, 2014).

A lei 12.990/2014 representa uma etapa subsequente à adoção da reserva de vagas para estudantes negros e pardos nas universidades públicas brasileiras, correspondente a reservas de vagas, constantes na lei nº 12.711/2012. Pensando nisso, é possível perceber que a adoção de reserva de vagas nos concursos públicos não apenas se mostra compatível como cumpre a determinação do artigo 39 do Estatuto da Igualdade Racial (lei nº 12.288/2010).

A lei nº 12.990/2014, tem sua primeira efetividade no Edital nº 01, de 2015, de abertura de inscrições para o concurso público para provimento de cargos do quadro de pessoal do Tribunal Regional do Trabalho da 4ª Região, que determina a reserva de vagas para os candidatos negros, sendo aprovados 58 candidatos na reserva de vagas. Esse primeiro ato de efetividade da lei, gerou manifestos contrários à política de cotas e à lei de reserva de vagas no serviço público, alegando-se que a lei viola o princípio da igualdade previsto na Constituição Federal, fazendo com que o Supremo Tribunal Federal julgasse, em maio de 2017, a Ação Declaratória de Constitucionalidade 41. Em junho de 2017, o Tribunal Federal entendeu e decidiu por unanimidade a validade da lei nº 12.990/2014.

O relator, ministro Luís Roberto Barroso, votou pela procedência do pedido, pois entendeu que a constitucionalidade da lei não viola o princípio da igualdade. Ele, também, argumenta sobre o dever de reparação histórica pelo período escravocrata no Brasil, que, mesmo depois da abolição, não possibilitou a integração das pessoas negras na sociedade, finalizando com a seguinte frase: "se tudo der certo, daqui a cinquenta anos esse problema não existirá mais; cinquenta anos calculados, exatas duas gerações. Se nós conseguirmos fazer

justiça por duas gerações, a discriminação e a desigualdade vão acabar. Concordo com Vossa Excelência" (BRASIL, 2017, p. 26).

4.2. Discussões sobre a lei de cotas: ano decisivo no Congresso

Em 2022, a lei 12.711, de 2012, completou dez anos de vigência, em que instituiu um programa especial de reserva de vagas a estudantes pretos, pardos, indígenas e deficientes para acesso a instituições e institutos federais e, no ano de 2024, completará dez anos de vigência da lei federal que instituiu um programa especial de reserva de vagas nos cargos públicos para os negros.

Segundo Marciano Seabra de Godoi e Maria Angélica dos Santos (2021), é perfil das políticas de ação afirmativa, vincularem legitimidade ao fato de terem um caráter provisório ou temporário, resultante das leis feitas pelo Supremo Tribunal Federal (STF), que julgou constitucional o programa de reserva de vagas para negros da UnB, que o legislador federal determinou a realização de uma "revisão" do programa ao final de dez anos de sua instituição, conforme descrito no art. 7º da própria Lei nº 12.711/2012.

Dez anos se passaram após a sanção da lei nº 12.711, de 2012, portanto, a mesma passou por avaliação no congresso e reacendeu os debates sobre reservas de vagas para negros em universidades, e teve como ponto que mais gerou controvérsia, o teor racial da reserva de parte das vagas, ou seja, a reserva de vagas para negros e indígenas, além dos questionamentos feitos, como: a lei nº 12.711/2012 surtiu os efeitos esperados? O programa de reserva de vagas deve ser renovado em 2022 ou já não é mais necessário? Em caso de precisar ser renovado, que alterações devem ser implementadas e com que objetivos? perguntas essas, que impulsionaram o artigo *Dez anos da lei federal das cotas universitárias: Avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento* (2021), escrito pelo professor da PUC Minas, Marciano Seabra de Godoi e pela Doutora em Direito pela PUC Minas, Maria Angélica dos Santos.

Em entrevista para *A série especial sobre os dez anos da Lei de Cotas*, que aborda que, mesmo com os avanços já observados, é preciso também promover ações de inclusão e permanência dos estudantes nas universidades. Para o secretário-adjunto, da Secretaria de Inclusão da UFG, as cotas precisam ser o mais abrangente possível, pois

> Antes da lei de cotas, [..] você tinha um percentual que estava chegando a 5% dos estudantes negros nas universidades públicas, e hoje a gente tem pesquisas nacionais que mostram que hoje esse número está acima de 50%, então isso já mostra uma transformação do perfil dos estudantes dentro das Universidades. Então nós hoje temos aqui na UFG 48% dos nossos estudantes autodeclarados pretos e pardos,

> dizendo que a partir de 2018 nós passamos a aferir efetivamente no momento do ingresso do estudante por meio das comissões de heteroidentificação, que é um instrumento complementar, a autodeclaração. A gente pode dizer hoje que a Universidade Federal de Goiás é muito mais plural, dando para nós uma ideia da representatividade da sociedade brasileira que está hoje presente na Universidade, isso não era a realidade até bem pouco tempo e hoje a gente consegue ver essa realidade essa representação aqui, por meio dos estudantes indígenas, quilombolas, da população de pessoas com deficiência, da população negra e a gente está avançando nesse campo. Hoje a pós-graduação já oferece vaga para estudante trans, então a gente está em um processo crescente que ao completar 10 anos da lei de cotas, um momento que tem previsão da revisão dessa lei e com esse quadro que a gente apresentou agora, isso mostra pra gente, sem dúvida nenhuma que essa lei é necessária a sua continuidade, portanto nós somos a favor da continuidade dessa lei. E o momento para fazermos também a avaliação dos impactos dessa política pública e nós achamos que os impactos são positivos, porém não completou um ciclo, no nosso entendimento, porque há inclusive populações que necessitam e não estão incluídas nessa lei geral e que as universidades usando da sua autonomia universitária cria programas próprios para acolher, mas não é universalizado esse entendimento e a gente acha que precisa ter em todas as instituições porque essa população faz parte da população brasileira, portanto ela está no país inteiro, ai a gente entende que nesse momento o que precisamos pensar também é onde aperfeiçoar essa lei para que ela possa ser o mais abrangente possível e possa completar o proposito para o qual ela foi criada (CRUZ *apud* UFG, 2023a).

Na mesma entrevista concedida ao Sindicato dos Docentes das Universidades Federais de Goiás, a secretária de inclusão compartilha com os ouvintes sua experiência como aluna da universidade, em 2000, e como era a solidão e a exclusividade representadas por seu corpo negro, nos espaços da universidade e o quanto isso mudou em todo o contexto, se considerarmos dez anos da lei de cotas,

> [...] mas como o Pedro bem ressaltou essa mudança ainda é pouco representativa da diversidade na composição da sociedade brasileira. Se a gente lança o nosso olhar para a sociedade brasileira o que a gente vai ver é uma diversidade de pertencimentos muito maior do que a gente consegue enxergar nas universidades hoje. Isso me leva a acreditar que a gente precisa de uma reedição da lei de cotas. É chegada a hora da lei de cotas ser avaliada e reeditada, porque a reparação da injustiça social que se cometeu contra essas pessoas excluídas desse espaço, ela é gigantesca, e 10 anos são insuficientes para tornar mais equivalentes essas presenças nas universidades, então é chegada a hora de radicalizar em políticas antirracistas, antidiscriminatórias, organizar grupos de trabalhos para avaliar a implementação da lei de cotas e para cuidar da sua reedição. Então o desafio está colocado, a gente tem um longo caminho pela frente e muita energia, muita expertise para seguir fazendo esse trabalho (DIAS *apud* UFG, 2023b).

É importante ressaltar que a Lei de Cotas prevê 50% das vagas ofertadas em universidades e institutos federais para pessoas que estudaram em escolas públicas. Desse total de 50%, metade é destinada à população com renda familiar de até 1,5 salário-mínimo *per capita*. Variando o quantitativo de distribuição de vagas raciais e deficiência de acordo com a proporção de indígenas, negros, pardos e pessoas com deficiência da unidade Federativa onde

está localizada a universidade ou instituto escolhidos pelo candidato, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (SENADO, 2022).

A mudança no perfil nas universidades brasileiras com as cotas é evidente e pela primeira vez o número de matrículas de estudantes pretos e pardos nas universidades e faculdades públicas no Brasil ultrapassou pela primeira vez o de brancos em 2018, totalizando 50,3% dos estudantes do ensino superior da rede pública, de acordo com a pesquisa "Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil", do IBGE, mesmo sabendo que que ainda assim, se considerarmos que esse grupo representa 55,8% da população brasileira, ele ainda permanecia, em 2018, sub-representado (SENADO, 2022).

No ano seguinte, 2019, o Censo da Educação Superior, feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), considerando as universidades públicas e privadas, apontava que brancos ainda eram maioria, 42,6%. Pardos somavam 31,1%; pretos, 7,1%; amarelos, 1,7%; e indígenas, 0,7% (INEP, 2019).

As universidades que adotaram a Lei nº 12.711/2012, tiveram resultados mais elevados se comparados ao quantitativo de inclusão de discentes nas universidades estaduais, no que diz respeito a inclusão de grupos desprivilegiados (egressos de escola pública, negros e indígenas). Despertando o interesse de “duas das principais universidades públicas estaduais do País, historicamente resistentes à adoção de política de cotas/reserva de vagas, decidissem fazê-lo a partir de 2017” (GODOI; SANTOS, 2021, p. 17).

> A Universidade de São Paulo (USP) deliberou em 2017, por votação amplamente majoritária de seu Conselho Universitário, instituir um programa nos mesmos moldes previstos na Lei nº 12.711/2012: cotas sociais para egressos de escola pública chegando progressivamente a 50% das vagas totais em 2021, complementadas por subcotas étnico-raciais, em cada turno e curso, na mesma proporção de pretos, pardos e indígenas da população total do Estado. (GODOI; SANTOS, 2021, p. 17-18).

Os resultados se mostraram satisfatórios, não apenas para as instituições que aceitaram com presteza a adoção e adequação a Lei nº 12.711/2012, mas, também, para aquelas que, tardiamente, adotaram os critérios estabelecidos por lei, como é o caso da USP e da Unicamp. Quando se compara os resultados da USP, inicialmente contrária à lei de reservas de vagas, é incontestável a transformação na composição social e étnico-racial dos alunos calouros da Universidade, quando se compara o ano de 2010 com o de 2019. Em 2019, 40% dos calouros eram egressos da rede pública e os calouros negros e indígenas totalizaram 25,2% do total, contra uma participação de apenas 6%, em 2010.

A outra universidade que, também, se posicionou, inicialmente, contrária à adoção da lei de reservas de vagas, foi a Universidade de Campinas (Unicamp), que já aplicava, desde 2004, mecanismos próprios de ação afirmativa e bônus nas notas de seu concurso vestibular para determinados segmentos populacionais. A Unicamp decidiu, somente em 2017, assim como a USP, a implantar, também, cotas étnico-raciais, que passaram a valer a partir do vestibular de 2019, demonstrando os seguintes resultados: "o número de negros aprovados na seleção para 2019 alcançou 38,2% do total, proporção que era de pouco mais de 20% entre 2016-2018 e de 15% em 2015" (GODOI; SANTOS, 2021, p. 18).

É importante retomarmos algumas reflexões quando se fala em avaliação da lei de reserva de vagas no ensino superior. No artigo *Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento* (2021), são tematizados alguns questionamentos muito debatidos e persistentes, apontados pelos críticos dos programas de cotas étnico-raciais nas universidades, para os quais as políticas de reserva de vagas (Lei nº 12.711/2012), são consideradas como racialistas, provocando três efeitos negativos, os quais os autores do artigo afirmam, mediante dados, que foram evidenciados pela prática da lei, como: a) tensionariam o ambiente social nos *campi*, que poderiam se transformar em palco de graves conflitos raciais; b) reduziriam sensivelmente o nível acadêmico do ensino e da pesquisa universitária, visto que os alunos cotistas não estariam de fato preparados para ingressar no nível superior e teriam rendimento bem abaixo da média nos cursos e disciplinas da carreira; c) aumentariam o grau de evasão dos cursos, consequência natural do fato de os alunos cotistas não estarem realmente preparados para cursar as disciplinas.

> Não houve incidentes graves de conflito racial nem tensionamento ou perigoso acirramento dos ânimos no ambiente universitário. É certo que as fraudes na autodeclaração podem ser vistas como uma espécie de disputa ou acirramento, mas o procedimento da heteroidentificação, já validado pelo STF, é capaz de resolver satisfatoriamente o problema [...] quanto ao rendimento acadêmico dos alunos bolsistas, as pesquisas e levantamentos de campo indicam que, nas instituições [...] públicas, em determinadas áreas do conhecimento (como as ciências da Saúde) o rendimento dos não cotistas costuma ser de fato superior ao dos cotistas, mas na média geral as diferenças não são consideráveis (GODOI; SANTOS, 2021, p. 18).

Assim como foi constatada a ilegitimidade desses questionamentos, no artigo citado também foi demonstrada a superficialidade dessas açafirmativas – ficou evidente que o racismo inspirou tais afirmações que, na prática, se mostraram incabíveis – como foi demonstrado, também, na dissertação de mestrado produzida durante o meu aprofundamento na temática, no mestrado em educação, da antiga Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí, que hoje passou a se chamar UFJ (Universidade Federal de Jataí), o que será apresentado mais adiante.

Outro questionamento presente, quando se fala sobre a avaliação da Lei nº 12.711/2012, é sobre a necessidade de renovação. É sabido que após a adoção da Lei, aumentou consideravelmente a presença de negros e egressos de escolas públicas nos cursos superiores de graduação das universidades federais. Contudo, ainda é presente o abismo social que separa brancos e negros em termos de níveis educacionais e acesso ao ensino superior, sem falar em outros espaços como cargos públicos de destaque e com altos salários.

Marciano Seabra de Godoi e Maria Angélica dos Santos afirmam a existência de um argumento jurídico incontestável para renovar e prosseguir com o programa de reserva de vagas universitárias da Lei no 12.711/2012, ou seja, a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, determina que, até 2024, deve-se buscar atingir uma taxa líquida de matrícula na educação superior de 33%, a qual foi alcançada com tranquilamente em 2018, para a população branca (36,1%), mas ainda está muito distante para a população negra (apenas 18,3%). Deixando evidente a necessidade de renovação da Lei, que ainda não atingiu o objetivo pretendido, melhorou, mas ainda tem muito a ser feito. (GODOI; SANTOS, 2021).

Outra indagação importante a ser discutida é sobre a representatividade atual da população negra no corpo docente das universidades públicas ou no corpo discente da pós-graduação *stricto sensu*.Na USP, por exemplo, apenas 1,8% dos mais de 5 mil professores são pardos e o percentual de pretos é de 0,3%, sendo que em mais de 20 unidades não há sequer um professor negro. Na pós-graduação brasileira, teses defendidas recentemente apontam que a proporção de brancos entre mestres e doutores é da ordem de 80% (GODOI; SANTOS, 2021). Os dados apresentados e discutidos são eficientes para demonstrar a necessidade de continuidade e ampliação dessas reservas de vagas para a pós-graduação *stricto sensu* das universidades federais. Na UFG não foi possível a verificação da proporção de professores negros nos cursos e graduação e pós-graduação nos setores responsáveis, que alegaram não possuir esse registro.

Para promover a renovação da Lei nº 12.711/2012, o legislador precisa considerar alguns aspectos como: Descumprimento da regra de monitoramento/avaliação anual do programa pelo Executivo; Distorções provocadas pela subcota baseada na renda familiar per capita de até 1,5 salário-mínimo; Concursos públicos de docentes universitários com burla indireta à lei da cota de 20% para negros; Fraudes na autodeclaração e necessidade de mecanismos de heteroidentificação; e Cotas também na pós-graduação como importante medida na revisão da Lei no 12.711/2012, na tentativa de legislar a continuidade da lei com menos arestas, evitando desvios e dúbia interpretação, que pode culminar na ineficiência da lei.

A- **Descumprimento da regra de monitoramento/avaliação anual do programa pelo Executivo:** o art. 6º da lei nº 12.711/2012 dispôs que o MEC e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República serão responsáveis pelo "acompanhamento e avaliação" do programa instituído pela lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai), que regulamentou essa regra por meio do Decreto nº 7.824/2012. (BRASIL, 2016). Porém, esses relatórios anuais não foram produzidos pelo Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio (GODOI; SANTOS, 2021);

B- **Distorções provocadas pela subcota baseada na renda familiar per capita de até 1,5 salário-mínimo**: a crítica à regra do parágrafo único do art. 1º da Lei nº 12.711/2012, segundo o qual 50% das vagas atribuídas aos alunos egressos das escolas públicas, apresenta dois problemas: 1º - a regra provoca uma redundância ao introduzir um segundo critério socioeconômico no sistema das cotas, pois ao ter como regra que o aluno deve ter cursado integralmente o ensino médio em escola pública, já deveria ser suficiente para afastar das cotas a população com rendimentos mais elevados, estudantes da rede privada; 2º - foi desconsiderado, na elaboração da norma, que historicamente os alunos que têm rendimento familiar abaixo de 1,5 salário-mínimo per capita representam muito mais que 50% do contingente total de estudantes da escola pública. Ou seja, ao considerar os outros 50% com renda superior a 1,5 salário-mínimo, considerando a mesma cota para ambos (50%), por serem minoritários dentro do grupo PPI, acabam por ter uma reserva proporcionalmente mais alta em relação aos alunos com renda abaixo de 1,5 salário-mínimo per capita que estudou em escola pública, deixando esse grupo com rendimento familiar abaixo de 1,5 salário-mínimo per capita em desvantagem.; 2º - o aluno com rendimento familiar superior a 1,5 salário-mínimo per capita, que estudou em escola pública, mesmo representando muito menos do que 50% do público que pode acessar as cotas, têm para si disponíveis 50% das vagas reservadas – exatamente os 50% que sobram após a distribuição aos alunos com renda familiar per capita de até 1,5 salário-mínimo. (GODOI; SANTOS, 2021);

C- **Concursos públicos de docentes universitários com burla indireta à lei da cota de 20% para negros**: em 2005, depois de constatar que "não passava de 500 o número de professores negros" entre os aproximadamente 45 mil professores universitários então

ativos nas universidades federais, o professor da UnB José Jorge de Carvalho propugnou que pelo menos 20% das vagas novas abertas nas universidades para contratação de professores fossem reservadas para candidatos negros aprovados nos concursos públicos (CARVALHO, 2006, p. 178-179). Menos de dez anos depois, a Lei nº 12.990/2014 apresentou a mesma regra básica, que o professor da UnB, José Jorge de Carvalho propugnou, só que a lei nº 12.990/2014, não era só para o caso dos docentes universitários, mas para concursos públicos federais em âmbito geral, obedecendo à regra do art. 1º § 1º, da Lei que rege sobre "a reserva de vagas será aplicada sempre que o número de vagas oferecidas no concurso público for igual ou superior a três" (BRASIL, 2014). Luiz Mello e Ubiratan Pereira de Resende (2019) examinaram mais de três mil editais de concursos de docentes em 63 universidades federais entre 2014 e 2018 e constataram que, das 15.055 vagas identificadas, apenas 742 foram reservadas para negros (menos de 5%) e 388 para pessoas com deficiência (menos de 3%). É que a grande maioria dos editais, mesmo quando oferecem dezenas de vagas, restringem a reserva de 20% para candidatos negros a situações em que haja uma oferta de três ou mais vagas por "área específica de conhecimento", "disciplina/área de conhecimento", na tentativa de burlar a lei. Sabendo disso, o legislador federal deverá aproveitar a oportunidade da revisão da política de cotas universitárias, Lei nº 12.711/2012, para também aperfeiçoar a redação da Lei nº 12.990/2014, no sentido de deixar expresso que deve haver reserva de vagas mesmo quando os editais prevejam menos de três vagas para cada disciplina ou área específica de conhecimento. Ainda a propósito da Lei no 12.990/2014, a regra de seu art. 3o ("os candidatos negros concorrerão concomitantemente às vagas reservadas e às vagas destinadas à ampla concorrência, de acordo com a sua classificação no concurso") (BRASIL, 2014) deve servir de guia para o legislador federal na revisão e aperfeiçoamento da Lei no 12.711/2012. O que hoje é somente uma faculdade às instituições de ensino segundo o art. 14, parágrafo único, da Portaria no 18/2012 do MEC (BRASIL, 2012) deve ser transformado em regra cogente pelo legislador. Essa mudança é essencial para que os estudantes egressos de escola pública cujas notas no Enem permitem sua aprovação nas vagas de concorrência ampla não concorram nem tirem oportunidades dos demais candidatos às vagas reservadas. (GODOI; SANTOS, 2021).

D- Fraudes na autodeclaração e necessidade de mecanismos de heteroidentificação: a constituição da identidade rememora múltiplas percepções do ser no mundo e, com isso, ao mecanismo de autodeclaração, já bastante comum nos processos de ingresso nas

instituições de ensino superior, é necessário se acoplar o mecanismo da heteroidentificação, permitindo que o olhar do outro também contribua na construção identitária, se atrela fortemente aos aspectos fenotípicos, para isso, é necessário a aliança de dois mecanismos: a autodeclaração e a heteroidentificação, para impedir os casos de fraudes nos processos seletivos, mas para além de simplesmente evitar fraude, mas para garantir que a vaga destinada a população PPI de fato, seja preenchida por essa população. Essa postura foi adotada de forma mais efetivas devido as fraudes frequentes na autodeclaração. Em 2020, na UFG, regional Goiânia, 290 candidatos, aprovados na chamada regular do Sisu, e 172 candidatos, aprovados na chamada pública Sisu, que declararam ser negros (pretos ou pardos) ou indígenas foram pegos em fraude, não conseguindo provar a autodeclaração por meio de características fenotípicas, ou seja, de um total de 1.839 candidatos aprovados presentes nas entrevistas da comissão de heteroidentificação, que declararam ser negros (pretos ou pardos) ou indígenas, 462 foram indeferidos e 1.377 foram deferidos na chamada regular e chamada pública do Sisu. (CAAF, 2020). Em 2019 na UFG, regional Goiânia, 420 candidatos aprovados na seleção de graduação, que declararam ser negros (pretos ou pardos) ou indígenas foram pegos em fraude, não conseguindo provar a autodeclaração por meio de características fenotípicas. A mestranda Ficóide, interlocutora da etnografia, compartilha conosco que,

> Minha amiga, negra, do coletivo que participo, extremamente consciente de seu pertencimento identitário, pegou o nome de todos os alunos que estavam matriculados no curso de Direito, e passou a verificar, um por um, se todos os cotistas eram de fato negros, constatando que não, realizou uma denúncia contra aqueles que não eram negros (FICÓIDE, 2021).

Em 2018, de um total de 2.099 entrevistas realizadas, 275 matrículas foram indeferidas, também, por não conseguirem provar a autodeclaração por meio de características fenotípicas (MAIS GOIÁS, 2020), e 1824 deferidas, índice que aumentou de 2018 para 2019, evitando-se fraudes, graças ao trabalho da comissão de heteroidentificação da UFG. É importante frisar que tal tentativa não é comum apenas na UFG, mas, também, em outras universidades, como a UFMG e a Unicamp. Em 2019 na UFMG, dos 4.084 alunos que se autodeclararam negros e foram convocados para a heteroidentificação, o expressivo número de 1.614 (39,5%) sequer compareceu perante a comissão. No processo seletivo de 2019/2020, da Unicamp, dos 1.144 candidatos autodeclarados pretos ou pardos que fizeram opção pelo sistema de cotas, 270 (23,6%) sequer compareceram perante a comissão. Fraudar a reserva de vagas por meio das cotas montada para romper com a lógica opressora é também uma forma de

deslegitimar qualquer estratégia emancipatória para a população negra. (GODOI; SANTOS, 2021).

E- Cotas também na pós-graduação como importante medida na revisão da Lei nº 12.711/2012: a Lei de reserva de vagas na graduação, lei nº 12.711/2012 não dispõe sobre reserva de vagas nos cursos de pós-graduação. Algumas instituições de ensino, usou de sua autonomia e lançaram programas próprios de reserva de vagas, como é o caso da Universidade Federal de Goiás, que foi a primeira universidade a implementar cotas na pós-graduação, por Resolução de seu Conselho Universitário, que determinou em 2015 que pelo menos 20% das vagas dos editais de todos os cursos da pós-graduação seriam reservadas para pretos, pardos e indígenas. Sabendo que os cursos de pós-graduação da UFG, tem edital próprio, cada um deles, deveriam seguir na integra essa reserva de vagas, prevista na resolução. Em 2016, o MEC editou a Portaria Normativa nº13, com o objetivo de induzir ações afirmativas na pós-graduação, determinando que as instituições federais de ensino superior apresentassem em 90 dias propostas sobre inclusão de negros, indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação, o que a UFG já vinha fazendo desde o ano anterior. Todo o movimento de implantação, acompanhamento e monitoramento da implantação das cotas nos processos de seleção dos candidatos à vaga ofertada na pós-graduação, foi visto com contrariedade pelo governo federal, a partir de 2017. Ficando explicitado, em junho de 2020, quando o Ministro da Educação revogou a Portaria Normativa nº 13/2016., provocando forte comoção na comunidade acadêmica e cientifica, causando grande pressão política contra tal medida, o que levou o governo federal a tornar sem efeito aquela tal revogação. Cerca de 25% das universidades públicas adota desde 2017 ações afirmativas em seus programas de pós-graduação, mas uma parte considerável delas resiste a adotar tais medidas, temendo que isso possa prejudicar a avaliação dos programas pela Capes, já que o governo federal se mostrou contrário e, principalmente, porque a revogação da Portaria Normativa nº 13/2016 foi sugerida ao Ministro da Educação pelo então presidente da Capes (GODOI; SANTOS, 2021).

As ações de acompanhamento e avaliação da Lei nº 12.77/2012, que as instituições de ensino superior realizaram nos últimos 7 anos (2012 a 2019), constataram que entre as 96 instituições contatadas, 66 (68,75%) instituições responderam à pesquisa, diante desse número

expressivo de participantes, constatou-se que a Lei de Cotas 12.711/2012 foi aderida pela maioria das instituições respondentes (BRASIL, 2021).

4.2.1. Estudo da avaliação das leis nº 12.711/2012 e nº 12.990/2014

A secretária nacional de políticas de promoção da igualdade racial, em parceria com a UnB e com o Ministério da Mulher, da família e dos Direitos Humanos, publicou em 2021, um relatório chamado *Síntese de Evidências da Avaliação da lei nº 12.990/2014 e do Levantamento de dados sobre a lei nº 12.711/2012* que avalia a lei 12.990/2014, tem como resultado a participação ativa de servidores de carreira que trabalharam na implementação da Lei de Cotas. Além disso, as evidências dos estudos quantitativos apontam que os 20% de reserva de vagas para negros estipulados em Lei não estão sendo atingidos pela Administração Pública Federal.

Um dos primeiros desafios na implementação da lei nº 12.990/2014, foi reduzir o número de fraudes às cotas raciais e as judicializações subsequentes que acabavam corroborando para que nos primeiros anos de vigência da lei, entre os anos de 2014 a 2016 sua efetividade fosse comprometida. A ausência de previsibilidade das comissões de heteroidentificação nos concursos públicos federais foi o principal fator desencadeador das fraudes, com isso, esse diagnóstico foi crucial para a criação do Grupo de Trabalho Interministerial-GTI que tinha como objetivo construir uma portaria que obrigasse todos os concursos federais a preverem em seus editais, a participação das comissões de heteroidentificação racial (BRASIL, 2021).

A criação da portaria normativa nº 4 de 6 de abril de 2018, abriu caminhos para a criação dos cursos preparatórios e de formação dos membros das comissões de heteroidentificação, que foi e, ainda é, um ganho institucional para a política pública, já que esses cursos preparatórios, possibilitaram a realização de vários certames em conformidade com a lei n° 12.990/2014, incluindo as Universidades e Institutos Federais. Sendo assim o papel do GTI junto aos órgãos e concursos que necessitavam desenvolver seus cursos formativos de comissões de heteroidentificação foi fundamental, sobretudo para tornar as decisões das comissões mais objetivas e técnicas com vistas a reduzir as fraudes entre os candidatos e as judicializações, uniformizando as práticas dos órgãos na implementação da lei (BRASIL, 2021).

Outro desafio que se colocaram para implementação da Lei de Cotas Raciais, faz parte da realidade das Universidades e Institutos Federais, como é o caso dos concursos públicos realizados para o ingresso de servidores técnicos administrativos e Docentes. As universidades

relataram a dificuldade inicial de operar a reserva em concursos para docentes, tendo em vista o fato de serem vagas distribuídas por área e com exigências de formação acadêmica muito específicas aquela área. No início da implementação da Lei, as discussões das pró-reitorias de pessoal juntos às respectivas procuradorias das universidades e a busca por experiências junto a outras IES foram muito importantes para a definição da forma como as cotas seriam aplicadas.

Como resultado destaca-se que nenhuma das Universidades entrevistadas conseguiu preencher todas as vagas reservadas a pessoas negras nos concursos para Docentes realizados entre 2014 a 2018. Mesmo essas universidades apresentando número maior no ingresso de docentes negros por macrorregião (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), os dados mostram que as IES não têm conseguido cumprir com eficiência o percentual mínimo de 20% da reserva das vagas destinadas à negros e negras. Na Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, das 26 vagas reservadas para candidatos negros, apenas 11 foram efetivamente nomeados em 4 anos de realização de concursos. Já na Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB do total de 36 vagas reservadas a candidatos negros, foram efetivamente nomeados 17 candidatos; já na Universidade Federal Grande Dourados - UFGD: das 56 vagas reservadas para candidatos negros, foram nomeados apenas 8 candidatos negros e por fim, a Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ: a universidade não respondeu ao questionário quantitativo enviado antes da realização da entrevista, porém ao longo da entrevista afirmou que entre 2014 e 2019 foram disponibilizadas 773 vagas totais em concursos públicos, dessas apenas 16 foram oferecidas e ocupadas por negros.

Um dos fatores para baixa ocupação de vagas para docentes oriundos da política de cotas raciais se dá pela oferta em geral de apenas 1 vaga por linha de pesquisa, de maneira bastante descentralizada na Universidade, ao passo que a Lei n° 12.990/2014 determina que a reserva de vagas às cotas raciais será aplicada sempre que o número de vagas oferecidas no concurso público for igual ou superior a 3 (três). Desse modo, os dados qualitativos das entrevistas com os Gestores de Pessoal dessas universidades, apontam para a necessidade de aprimoramento da política de cotas, sobretudo a partir de mecanismos de regulamentação da lei n° 12.990/2014 com vistas à adequação à realidade dos concursos para Carreira de Magistério Superior a fim de garantir o mínimo de 20% de reserva às cotas raciais exigido pela lei.

ENCRUZILHADA DO SABER 4[28]:
NO MÊS DA CONSCIÊNCIA NEGRA TEMOS UM ATAQUE ÀS COTAS RACIAIS NA UFG

A Lei n° 12.990/2014 reserva a pessoas negras, 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal direta e indireta, sempre que o número de vagas oferecidas for igual ou superior a três.

Nos concursos para docentes da carreira de magistério superior, o limite mínimo de três vagas era um entrave à efetividade da Lei. Na UFG, a oferta de vagas costumava ser distribuída por diferentes áreas de conhecimento, quase sempre com apenas uma vaga em cada área. Nesse contexto, os editais de concursos para professores da UFG quase nunca previam as cotas para candidatos negros.

Em novembro de 2018, mais uma vez, graças a lutas e reivindicações dos movimentos sociais, um grupo de integrantes de Coletivos Acadêmicos e de Núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFG, vinculados a temáticas relativas à equidade racial, direitos humanos e ações afirmativas, apresentou à Universidade um documento que denunciava a interpretação equivocada da Lei e pediu providências.

Atendendo a essa demanda, a UFG estabeleceu uma nova metodologia para a aplicação da reserva de vagas para docentes negros, baseada na Recomendação nº 10, de 27/05/2009, encaminhada pelo Ministério Público Federal em Goiás (MPF-GO), que entende que o cargo oferecido por meio de concurso de provas e títulos pela UFG é único: Professor do Terceiro Grau, apesar de as vagas serem para diferentes áreas.

A partir de 2019, as cotas nos concursos para docentes na UFG passaram a ser estabelecidas da seguinte forma: **a cada cinco vagas, a primeira é reservada aos candidatos que se autodeclararem negros, observando-se a ordem cronológica da entrada dos pedidos de concursos das Unidades Acadêmicas e Unidades Acadêmicas Especiais junto à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Pró-pessoas). A UFG foi pioneira em aplicar a metodologia, que vem sendo adotada, atualmente, em diversas Ifes pelo país.**

Diante do exposto, a doutora em Comunicação Audiovisual pela Universitat Autónom de Barcelona, da Espanha, Gabriela Marques Gonçalves, concorria a uma vaga que estava classificada no edital como para cotista, para o cargo de docente da Faculdade de Informação e Comunicação (FIC) da UFG. Ela ficou entre os cinco aprovados, na terceira posição. Como havia a reserva para pessoas negras (pretas e pardas), ela foi declarada vencedora e nomeada para a posição. No entanto, o concorrente que havia ficado em primeiro lugar recorreu à justiça e conseguiu uma medida cautelar até que a questão fosse julgada.

No dia 8 de setembro de 2022, o Juiz Federal Urbano Leal Berquó Neto suspendeu o ato que determinou a reserva de vagas para cotas em concurso público para o cargo de docente da Faculdade de Informação e Comunicação (FIC) da UFG. Como o concurso público já havia sido realizado e a candidata negra já havia sido aprovada e nomeada para a vaga reservada para candidatos PPI, o juiz determinou o cancelamento da posse e, também, determinou que a vaga fosse preenchida pelo candidato branco, aprovado em primeiro lugar na ampla concorrência, mesmo sabendo que o edital era exclusivo para a vaga PPI. Esses ataques às cotas raciais vêm acontecendo intensamente, não apenas na UFG: um caso semelhante ocorreu na Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Ignorando completamente os esforços da UFG para garantir o cumprimento da política de inclusão, a justiça federal, por meio da seção judiciária de Goiás, entendeu que o concurso oferecia apenas uma vaga (para o curso de jornalismo) e suspendeu o ato que **determinou a reserva de vagas, acatando o pedido do candidato branco, que se inscreveu no concurso sabendo que a vaga era reservada para candidatos autodeclarados negros, tendo em vista que a informação constava no Edital.**

Lembrando que as reservas de vagas para pessoas negras são resultado da histórica luta do Movimento Negro por acesso à educação e ao mercado de trabalho, essa política tem se mostrado como um importante instrumento de combate ao racismo **e, é por isso que nessas linhas escritas em um texto chamado encruzilhada que nós aceitamos o convite dos movimentos organizados da UFG para nos posicionarmos contra essa decisão racista e arbitrária, em que precisamos nos posicionar urgentemente contra este ataque às políticas de ações afirmativas.**

---

[28] As informações sistematizadas nessa seção foram compiladas de matérias veiculadas na imprensa nacional e nas redes sociais.

No dia 16 de novembro de 2022, o Diário Oficial da União publicou a nomeação do candidato branco, que a partir da publicação no Diário Oficial da União está livre para tomar posse no cargo e ocupar a vaga que não é dele.

Seguindo a publicação do Diário Oficial da União que ocorreu no dia 16 de novembro de 2022, Rodrigo Gabrioti de Lima foi nomeado, dia 17 de novembro para o cargo na UFG. Ele é doutor em Comunicação pela Universidade Metodista de São Paulo (Umesp).

Dia 21 de novembro o grupo de cotistas da UFG se reuniu na tarde de segunda-feira para cobrar um posicionamento da universidade sobre a decisão do juiz que suspendeu a determinação da reserva de vaga e revoltou toda a população acadêmica. O grupo se posicionou em frente ao Teatro Belkiss Specière, da Escola de Música e Artes Cênicas, no Campus Samambaia. Eles fizeram cartazes em defesa das cotas com as frases: "Justiça não é cega, ela é racista!" e "Não aceitamos professor racista!". Os cartazes foram fixados na FIC e, também, na reitoria da UFG para chamar a atenção para a questão.

A universidade se posicionou sobre o fato em várias instâncias e acionou o departamento jurídico da instituição, além do manifesto intenso dos estudantes em locais públicos, jornais, mídias e o Coletivo de Estudantes Cotistas da Pós-graduação da UFG foi a público denunciar o ataque em curso à política de reserva de vagas para pessoas negras no serviço público (Lei nº 12.990/2014), registrando uma petição pública e acionando toda a comunidade universitária para se posicionar e assinar a mesma, como uma forma de não se calar mediante esse crime de racismo, com a seguinte frase: RACISTAS NÃO SERÃO BEM-VINDOS NA NOSSA UNIVERSIDADE! Por isso, estamos convocando um ato para a próxima segunda-feira, 21 de novembro de 2022, ao meio-dia.

Por isso, o Coletivo de Estudantes Cotistas da Pós-graduação da UFG convocou toda a sociedade, movimentos negros organizados, coletivos, instituições e todas as pessoas antirracistas a subscrever o abaixo-assinado registrado no endereço eletrônico https://peticaopublica.com.br/?pi=BR128246#google_vignette, pois os mesmos entendem, assim como nós, que não se pode permitir que a branquitude utilize seus privilégios mais uma vez para impedir que pessoas negras tenham seus direitos respeitados, também, não podemos nos calar diante do boicote às ações afirmativas.

A partir de tal ato criminoso contra as cotas raciais, os programas de pós-graduação a UFG se manifestaram em vários canais de comunicação e com várias notas de Repúdio em que os integrantes das instituições, associações e coletivos Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), o Coletivo Negro da Fiocruz, o Coletivo Negro Tia Ciata (LPEQ/UFG), o Coletivo Rosa Parks[29] (UFG), a Faculdade de Educação (UFG), o Grupo de Pesquisa Africanias (UFRJ), o GT História da África e Africanidades da Associação Nacional de História Seção Goiás (ANPUHGO), a LaGente (IESA/UFG), o Núcleo de Estudos Africanos, a Afrodescendentes e Indígenas (NEADI/SIN/UFG), o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (UFGD), o Núcleo de Estudos de Gênero e Relações Étnico-raciais na Educação Audiovisual em Ciências e Saúde (NEGRECS/NUTES/UFRJ), o Pindoba (FIC/UFG), o Programa de Pós-graduação em Antropologia (PPGANT/UFGD), a Seção Centro-Oeste e diretoria nacional do Consórcio Nacional de Neabs, Neabis e Grupos Correlatos (CONNEABS), o Ser-Tão, o Núcleo de Ensino, Extensão e Pesquisa em Gênero e Sexualidade (FCS/UFG), tornaram público o ato de repúdio à decisão da 8ª Vara Federal da Seção Judiciária do Estado de Goiás, que anulou a nomeação da candidata negra, aprovada em concurso público para a vaga de professor/a da carreira de Magistério Superior da Faculdade de Informação e Comunicação da Universidade Federal de Goiás (FIC/UFG), autorizando a nomeação de um candidato branco para vaga reservada em edital a candidatos/as negros/as, conforme a Lei 12.990/2014, em total conformidade com os dispositivos legais que regem a matéria.

Os movimentos, grupos e instituições citados acima entendem que a referida decisão não apenas ignora a legitimidade e constitucionalidade da política de cotas raciais em concursos públicos, mas desrespeita a autonomia da universidade prevista no artigo 207 da Constituição Federal de 1988 e ofende a Lei 12.990/2014, que prevê reserva de 20% das vagas para candidatos (as) negros (as). A decisão, ainda, corrobora o racismo institucional, que impõe diversas barreiras ao ingresso de pessoas negras em cargos públicos e carreiras de

[29] Rosa Louise McCauley, conhecida como Rosa Parks, por adotar o sobrenome do marido ao se casar, com 19 anos, tornou-se conhecida pelo ato de desobediência civil, em 1º de dezembro de 1955, quando se recusou a ceder seu lugar a um homem branco. Sua prisão mobilizou a população negra da época, que se uniu em apoio a ela e, coletivamente, pagou sua fiança, libertando-a no mesmo dia. Este mesmo coletivo decidiu que os afro-americanos boicotariam o serviço de ônibus até que a segregação acabasse. Rosa Parks ficou conhecida como símbolo de resistência contra o racismo e, com sua prisão, mobilizou toda a população afro-americana de sua cidade, que não mais utilizar o transporte urbano durante o protesto, passando a ir para os trabalhos a pé ou de caronas organizadas. "Essa mobilização dos afro-americanos nesse caso marcou o início do movimento pelos direitos civis, que lutou contra a segregação racial nos Estados Unidos. O boicote durou 385 dias e fez com que o Supremo Tribunal dos Estados Unidos proibisse a segregação dentro dos ônibus" (MAXIMILIANO, 2019).

prestígio e afronta diretamente o histórico de lutas e conquistas democráticas dos movimentos sociais negros e de organizações da sociedade civil, que ainda buscam, mediante políticas de ações afirmativas, uma maior equidade social e racial na sociedade brasileira, cuja produção contínua da desigualdade por um sistema político-econômico excludente e racista em sua estrutura deveria ser combatida em todas as instâncias (FIC, 2022).

O predomínio de professores brancos nas instituições de ensino superior é um dado estatístico que precisa ser confrontado com as aspirações da sociedade brasileira, pois enquanto as desigualdades estabelecerem hierarquias raciais na ocupação de lugares de poder político, material ou simbólico, não poderemos celebrar a tão almejada democracia. O manifesto considera inaceitável que a decisão judicial atropele a legalidade do concurso público instaurado e avilte seu resultado, impedindo que a candidata negra tome posse do cargo por direito, e, por conseguinte, minguando as políticas afirmativas, fundamentais para que a universidade pública se constitua, efetivamente, em um espaço de diversidade étnica, racial, de gênero e de valores e pensamentos que sejam alinhados com justiça e equidade social.

Deivid Souza publica em matéria no jornal "O popular" informando que um grupo de alunos da universidade federal de Goiás (UFG) se reuniu na segunda feira dia 21de novembro de 2022, para cobrar da universidade posicionamento jurídico sobre a decisão judicial que tirou de uma cotista o acesso a uma vaga para professora da Faculdade de Informação e Comunicação (FIC). O caso foi revelado pelo O POPULAR na última sexta feira dia 18 de novembro de 2022.

O juiz Urbano Lela Berquó Neto acatou o pedido dos advogados de Lima, pois eles argumentaram que por se tratar de apenas uma vaga para o cargo, a UFG não poderia estipular a reserva. No entanto, a universidade se baseia em entendimento do Supremo Tribunal Federa (STF) de que a medida se aplica, pois o concurso tinha número global de vagas igual a 15, no caso, considerando-se os outros 14 cargos distintos.

Os advogados de Gabriela compartilham do entendimento da UFG a respeito da forma de reserva de vagas para pessoas negras "Uma decisão como esta nos causa espanto", afirmou o defensor Marcus Felipe Bezerra Macedo.

Em áudio para o jornal O Popular, Gabriela afirmou que experimenta um misto de frustração e cansaço. Ela afirma que dispensou os dois empregos que tinha visando à posse como professora da FIC na UFG, o que ainda não se concretizou. "É como se eu tivesse o tempo todo sendo provada" (O POPULAR, 2022).

O advogado Gustavo Nogueira Filho, que preside a Comissão de Promoção da Igualdade Racial da Ordem os Advogados do Brasil Seccional Goiás (OAB/GO), considera que a UFG não está equivocada no processo seletivo em questão. A avaliação do operador do Direito é com base na Ação Direta de Constitucionalidade nº 41. O texto diz que "os concursos não podem fracionar as vagas de acordo com a especialização exigida para burlar a política de ação afirmativa, que só se aplica em concursos com mais de duas vagas." Se a universidade não observasse isto, você teria 15 vagas e nenhuma delas respeitando os 20% da reserva para negros."

Graças às várias pressões e à política de ações afirmativas adotadas na universidade e, ainda, ao seu compromisso com a educação antirracista, a universidade tenta reverter a decisão, ingressando com um recurso contra a cautelar que foi acatada pelo juiz e determinou a suspensão da nomeação da candidata cotista, mesmo assim. "A universidade já entrou com um recurso alegando a legalidade e a lisura do processo. A nossa expectativa é que a gente consiga promover a exoneração do candidato nomeado e a nomeação da candidata, que é a detentora da vaga", afirmou a secretária de Inclusão da UFG, professora Luciana de Oliveira Dias, que, inclusive, se posicionou dando um retorno à comunidade acadêmica em fala durante o Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONPEEX), que aconteceu nos dias 21 a 23 de novembro de 2022.

Luciana de Oliveira Dias explicou ao O Popular que em casos como da vaga para professor da FIC em questão, não há sorteio para determinar em qual das posições será feita a reserva para cotista. "É por ordem de chegada. Ao completar cinco pedidos de vagas, uma é reservada.". O ofício circular 3/2019 estipula que a reserva seja sobre a primeira solicitação.

A secretária de Inclusão, professor Luciana de Oliveira Dias, também, afirmou que não tem conhecimento de outro processo semelhante no qual a justiça tenha sido acionada com êxito para o candidato não-cotista. "É uma experiência exitosa que a universidade desenvolve e que tem servido de inspiração para fazer valer a Lei de Cotas para o serviço público, em editais que saem com poucas vagas, o que tem inspirado outras instituições no Brasil por causa de sua eficácia.

Zanza Gomes, membro do Coletivo que organizou o protesto e doutoranda em Comunicação pela Universidade Federal de Goiás, considera que a forma como a universidade organiza o certame "abre brechas" para questionamentos. Ela considera que alternativas poderiam resguardar de maneira mais segura as pessoas para as quais as vagas são reservadas. "Outra possibilidade seria que a Comissão de Heteroidentificação fizesse esta avaliação antes de o concurso ser realizado. A gente conseguiria garantir que pessoas brancas não se inscrevessem para uma vaga que é de reserva de cotista" (O POPULAR, 2022).

A Secretária de Inclusão da UFG afirmou que esta hipótese não chegou a ser pensada dentro do departamento ao qual ela pertence. A diretoria do Sindicato dos Docentes das Universidades Federais de Goiás (Adufg) emitiu uma nota sobre o caso. O sindicato disse acompanhar atentamente e defendeu as cotas. "A reserva

de vagas é um avanço histórico na luta do movimento nego e contribuem para a construção de ambientes capazes de abarcar as muitas diferenças que existem na comunidade acadêmica" (O POPULAR, 2022).

O sindicato acredita que a decisão será revertida. "É com enorme preocupação que o Adulg-Sindicato soma forças aos movimentos sociais organizados no sentido de se posicionar contra essa decisão" (O POPULAR, 2022).

Após tantas manifestações realizadas pelas entidades, núcleos e coletivos do Movimento Negro dentro e fora da UFG, o candidato branco desistiu de tomar posse na vaga reservada para candidatos negros no concurso para docente da UFG. Até o momento a docente negra ainda não foi nomeada, mas, mais uma vez, os movimentos negros foram responsáveis pela mudança e por fazer valer as leis de reserva de vagas. Se tivessem se silenciado, a vaga reservada para pessoas negras estaria, nesse momento, ocupada por um branco. Só vencemos essa demanda graças ao apoio de diversas entidades, núcleos e coletivos do Movimento Negro.

Nota-se que as ações afirmativas ainda não são um direito assegurado, por isso, os movimentos negros e antirracistas não podem se silenciar e devem permanecer vigilantes o tempo todo.

Protesto – Parte 5

Mesmo que voltem as costas
Às minhas palavras de fogo
Não pararei de gritar
Não pararei
Não pararei de gritar
Senhores
Um dia jogaram-me de repente
Como bagaços de cana
Como palhas de café
Como coisa imprestável
Que não servia mais pra nada
Um dia jogaram-me de repente/
Nas sarjetas da rua do desamparo
Sob ovações e rosas de alegria
Foi mais ilusão que liberdade/
Sempre sonhara com a liberdade
Mas a liberdade que me deram
Irmão sou eu quem grita
Eu tenho fortes razões
Irmão sou eu quem grita
Tenho mais necessidade
De gritar que de respirar [...]

(ASSUMPÇÃO, 1982)

5 A JUSTIÇA DE XANGÔ: AQUILOMBANDO O TERRITÓRIO DA UFG

É tempo de formar novos quilombos,
Em qualquer lugar que estejamos,
E que venham os dias futuros,
[...]
A mística quilombola persiste afirmando:
"a liberdade é uma luta constante".

Conceição Evaristo

Xangô é orixá da justiça, negro, forte, com músculos torneados e rei de *Oyó*. Carrega consigo o símbolo que rege a construção de uma sociedade justa. Seu machado duplo, denominado de *oxé*, normalmente representado pela figura de dois gêmeos, um de cada lado, faz alusão direta à simetria e equilíbrio necessários à realização da justiça.

Esse poder duplo e simétrico não é baseado em relações de opressão e, sim, na religiosidade fundada na ancestralidade do herói mítico deificado, não cabendo em uma cosmovisão ocidental. A justiça de Xangô enxerga, ouve, fala e sente. Xangô distribui com equidade e decide com esteio na pluriversalidade, como membro integrante da sua comunidade. Xangô julga em uma roda com seus pares, o que em nada prejudica a sua missão e o seu poder de decisão, permitindo enxergar as interseccionalidades, o que o torna apto para julgar com justiça e justeza.

Xangô não se desvia ou se esquiva da sua responsabilidade, sendo, também, alvo da sua justiça, portanto, quando julga, o faz sob a lâmina afiada de seu machado. "Ao empunhá-lo e erguê-lo para julgar injustamente, seria ele o primeiro a ser degolado pelo ume certeiro apontado para o seu pescoço" (VAZ; RAMOS, 2021, p. 282). Esse julgamento precisa ser feito com responsabilidade: julgar sendo parte da comunidade. Seu machado de dois gumes simboliza a lei do retorno, sendo que aquele que julga, também, será julgado pela injustiça cometida no ato do julgamento.

A universidade está pronta para fazer justiça para com a população negra? Certamente, não, mas, por isso mesmo, a proposta é partir da ética dos terreiros e das senzalas, de valores e princípios "disruptivos do sistema de opressão, para a realização de uma justiça que seja resultado de relações interdimensionais, fundadas na filosofia ubuntu e na pluriversalidade, em contraposição ao individualismo universalista da modernidade" (VAZ; RAMOS, 2021, p. 282). É tempo de aquilombar o território universitário! Pensando nisso, é preciso transformar esse

espaço em protesto e experiência social de resistência e reelaboração dos valores sociais e culturais da população negra, indígena, LGBTQIA+. O quilombo configura-se como expressão de resistência e o ato de aquilombagem constitui-se como continuidade revolucionária histórica dos quilombos, opera como um processo de desgaste permanente, de fratura na estabilidade e no desempenho econômico do sistema de exclusão, portanto, é símbolo permanente de desarticulação dos valores ideológicos e existências do sistema de poder.

É preciso afirmar que o conhecimento produzido entre os muros da universidade não deve ocorrer de forma distanciada das práticas cotidianas, considerando-se que o território universitário é entendido como um local de valorização de sua dimensão simbólica, de acordo com a perspectiva da Antropologia Social. Discute-se esse território a partir das relações estabelecidas com os fatores sociais, físicos, culturais e políticos, por meio da confluência dos modos de organização das comunidades, cada uma com sua particularidade e ambas ocupando esse espaço educacional que precisa ser pensado e trabalhado com responsabilidade, sabendo-se que ao julgar, assim como Xangô, esse território sofrerá, também, o julgamento, pois o mesmo faz parte da comunidade.

Pensando nas relações e no simbolismo existente nesse espaço, as territorialidades são dinâmicas e resultam justamente das relações com os agentes externos.

5.1 Efetivação das ações afirmativas na UFG

Um dos focos de estudo da Antropologia Social são as análises políticas e culturais desenvolvidas sobre um território específico, principalmente sobre elementos religiosos, artísticos, costumes, mitos, rituais e sobre a forma como o indivíduo se vê e se entende na sociedade da qual faz parte.

Pensando nisso, e considerando-se a Universidade Federal de Goiás como um território onde se desenvolvem, na perspectiva antropológica, múltiplas dimensões simbólicas, é que entra em cena essa etnografia. Considerando-se que o espaço acadêmico é um espaço de poder, utilizaremos uma noção de território que atravessa o espaço geográfico e o submete à subjetividade coletiva, atrelando a existência ao acesso pleno ao território, que vai do próprio corpo/território à territorialidade físico espacial “Eu tenho o direito ao espaço que ocupo dentro desse sistema, dentro dessa nação, dentro desse nicho geográfico [...] Meu espaço é o meu quilombo. Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu sou” (NASCIMENTO 1989 *apud* RATTS, 2009, p. 59).

Sendo assim, entendemos esse território como local de aquilombar, mantendo acesa a chama de toda a insurgência ancestral, para que seus descendentes possam sobreviver, viver e ter a possibilidade de prosperar individual e coletivamente.

Neste capítulo, vamos, portanto, refletir sobre a importância da presença de corpos negros em diferentes espaços sociais, especialmente, o educacional, e o que significa a ausência desses mesmos corpos nas universidades, cargos e instituições, mesmo sendo a maior população do Brasil.

A mestranda Chincherinchee Gigante compartilha conosco, com grande alegria, que ano passado, 2020, foi atendida pela primeira vez por um médico negro, formado na UFG. A discente se emocionou, chegando a chorar enquanto relatava essa experiência, "*Dr me desculpe, mas eu não sei se o senhor se auto identifica como negro, mas eu estou tão feliz por ser atendida por um médico negro. Aí ele, claro que eu sou negro*" (CHINCHERINCHEE GIGANTE, 2021).

A UFG compreende as Políticas de Ações Afirmativas como uma política pública de natureza especial e temporária, que tem por objetivo reduzir as desigualdades sociais, econômicas e educacionais, o que é extremamente necessário para o povo brasileiro. As discussões sobre ações afirmativas na UFG se reforçaram por volta dos anos 2000, com a discussão de temas referentes a trabalho, raça e políticas de ações afirmativas, em aulas do professor do curso de Ciências Sociais da UFG, Joaze Bernardino.

Em 2001, o professor Joaze Bernardino-Costa, do curso de Ciências Sociais, propôs um projeto sobre raça e políticas de ações afirmativas no ensino superior, intitulado *Passagem do Meio*, uma alusão à travessia do Oceano Atlântico pela população negra da diáspora, marcada pelo sofrimento: uma das imagens mais fortes na viagem da África para as Américas.

O projeto do professor Joaze Bernardino contou com a parceria de outros dois professores, Alecsandro Ratts[30], do curso de Geografia da UFG, e Cleito Pereira[31], do Instituto

[30] Alecsandro Ratts, atualmente (2022), é professor na Universidade Federal de Goiás nos cursos de graduação e pós-graduação em Geografia e de pós-graduação em Antropologia e Coordenador do Laboratório de Estudos de Gênero, Étnico-Raciais e Espacialidades do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás (LaGENTE/IESA/UFG). Participa da Rede Espaço e Diferença (RED) e da Rede de Estudos de Geografia, Gênero e Sexualidades Ibero Latino-Americana (REGGSILA). Atua nas áreas de Geografia, Antropologia e Educação e desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão com espacialidades e identidades culturais, étnicas, raciais, de gênero e sexuais. É ativista e poeta.

[31] Cleito Pereira, atualmente (2022), é professor vinculado à Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás (UFG), Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Movimentos Sociais (Nemos-UFG) e Líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar Lazer e Sociedade (LAS/FCS/UFG). Atua, principalmente,

de Filosofia e Teologia de Goiás da Universidade Católica de Goiás (UCG), hoje, Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), e das discentes Kênia Gonçalves Costa[32], Waldemir Rosa[33] e Luciana de Oliveira Dias[34], além da participação da ativista da ONG Malunga – Mulheres Negras, Sônia Cleide Ferreira da Silva[35] (BERNADINO-COSTA, 2004).

O projeto foi elaborado pela UFG e pelo grupo Malunga – Mulheres Negras, mas antes da seleção da primeira turma, em junho de 2002, o grupo Malunga se desligou da proposta. O projeto foi financiado pela Fundação Ford, concurso Nacional *Cor no Ensino Superior*, do *Programa de Políticas da Cor na Educação Brasileira* (PPCor) do Laboratório de Políticas Públicas (LPP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj).

A motivação para o professor Joaze Bernardino-Costa; Alecsandro Ratts e Cleito Pereira participarem do concurso nacional *Cor no Ensino Superior* partiu dos estudantes do curso de Ciências Sociais Waldemir Rosa, Kênia Gonçalves Costa e Luciana de Oliveira Dias, que os procuraram por serem os únicos professores da universidade que conheciam e trabalhavam com relações raciais.

O concurso previa a seleção e o financiamento de propostas apresentadas por organizações governamentais e não-governamentais, associações comunitárias, sindicatos, movimentos sociais e instituições de ensino superior brasileiras que visassem a "ampliar as condições de acesso e/ou permanência de membros dos grupos historicamente excluídos das

---

nas seguintes áreas: Sociologia dos Movimentos Sociais, Sociologia do Lazer, Sociologia do Trabalho, Sociologia das Relações Raciais e Economia Política.

[32] Kênia Gonçalves Costa se tornou docente, atuando, desde 2004, no Colegiado de Licenciatura em Geografia da Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus Araguaína, como membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e coordenadora do Laboratório de Ensino e Práticas em Geografia (LEPG). É Docente/orientadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPPGCult), pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Práticas e Saberes Agroecológicos (NEUZA) e pesquisadora do Laboratório de Estudos de Gênero, Étnico-Raciais e Espacialidades (LaGENTE-IESA-UFG).

[33] Waldemir Rosa se tornou docente da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), onde atua como professor de Antropologia, subárea Diáspora Africana na América Latina e Caribe.

[34] Atualmente (2022), Luciana de Oliveira Dias é Professora Associada da UFG, com atuação na Secretaria de Inclusão (SIN/UFG), na Faculdade de Ciências Sociais (FCS), na Educação Intercultural Indígena (Núcleo Takinahaky), no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos (PPGIDH), tendo sido coordenadora deste Programa, no período de 2014 a 2016, e no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), tendo sido coordenadora deste Programa, no período de 2019 a 2020. É coordenadora e líder do Grupo de Pesquisa do CNPq: *Coletivo Rosa Parks: Estudos e Pesquisas sobre Raça, Etnia, Gênero, Sexualidade e Interseccionalidades/UFG*; e, Coordenadora de Pesquisa do Núcleo de Direitos Humanos - NDH-UFG. Tem experiência na área de Ciências Sociais na América Latina e Antropologia das Populações Afro-brasileiras, atuando principalmente nos seguintes temas: Relações étnico-raciais e de gênero; Direitos Humanos; Educação intercultural indígena; Migrações internacionais.

[35] A Sônia, desde pequena, aprendeu o significado e o valor de ser negra e tem como missão a luta pela igualdade racial. É mãe do Daniel, é fundadora do Grupo de Mulheres Negras Malunga (1998) do qual faz parte até hoje, uma das fundadoras da Articulação de Mulheres Negras Brasileiras (AMNB) e foi Superintendente de Igualdade Racial de Goiás, de 2009 a 2011. Atualmente (2022), é candidata a vereadora pela cidade de Goiânia.

instituições de ensino superior brasileiro, especialmente os afro-brasileiros carentes" (Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, 2001).

No *folder* em que foi anunciada a primeira seleção de bolsistas e assistentes de pesquisa do projeto, tinha o seguinte dizer *o nome Passagem do Meio é uma alusão ao trecho mais longo e de maior sofrimento da travessia do Atlântico pelos navios negreiros*. A utilização dessa expressão no contexto das universidades brasileiras, especialmente a UFG, deve-se ao fato de que identificamos a 'travessia universitária' como cheia de percalços para os alunos negros carentes, para remeter à trajetória do estudante negro que chega à universidade superando diversas adversidades.

O principal objetivo do projeto *Passagem do Meio* era ampliar, mediante a concessão de bolsas, as possibilidades de permanência dos alunos negros de primeiro e segundo anos na universidade, preparando-os para concorrer às bolsas que ofertadas pela universidade, como: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), Programa Especial de Treinamento do CNPq, Programa Especial de Treinamento da Capes, atividades de Monitoria financiadas com recursos do orçamento geral da universidade e Programa de Licenciatura (PROLICEN), que oferece bolsa para desenvolvimento de pesquisas junto à licenciatura. Era proposto, ainda, a seleção de assistentes de pesquisa destinada a alunos do final do curso ou recém-formados, para acompanharem os demais alunos e para se prepararem para ingressar na pós-graduação (BERNARDINO-COSTA, 2004).

Para a seleção dos alunos, era levada em consideração a capacidade de se comunicar, de participar das aulas e de se relacionar com professores e, não, a nota. Esses alunos tinham a oportunidade de proximidade da sua formação familiar ou de circunstâncias da vida com a formação esperada na universidade, levando-se em consideração o capital cultural. Diante de todas as informações coletadas durante a execução desse projeto, foi constatada a demanda por ações afirmativas no interior das universidades, as quais não devem se restringir ao acesso, mas contemplar a permanência dessa diversidade cultural (BERNARDINO-COSTA, 2004).

É importante frisar que nesse mesmo ano, a UFG criou, em parceria com a Universidade Federal do Tocantins (UFT) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o curso de graduação em Licenciatura Intercultural: Formação Superior de Professores Indígenas para o ensino fundamental e médio das escolas indígenas, por meio da Resolução Consuni, n° 11/2006, de 28 de julho de 2006. Não parando por aí, criou também: o Curso de Licenciatura Intercultural para professores Indígenas, com 60 vagas; a Turma especial do Curso de Direito para beneficiários da reforma agrária, com 60 vagas; e uma turma especial do Curso de Pedagogia para educadores do campo, também, com 60 vagas, ou seja, em se tratando de ações

afirmativas, a universidade não para por aí, e além da oferta do curso de Educação Intercultural, também criou o curso de Educação do Campo (UFG, 2023) e o curso de direito em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, importantes atividades inclusivas e formativas.

O projeto *Passagem do Meio* propulsionou na UFG muitos debates, até que, em agosto de 2008, atendendo à pressão do governo federal com o Reuni (2003-2012) e contemplando, em parte, a luta travada pelos movimentos sociais, em especial o negro, educadores e comunidade como um todo, a UFG aprova o Projeto UFGInclui (Resolução nº 0029/2008), inserindo nele a variável raça como uma categoria importante para o enfrentamento das desigualdades existentes dentro da universidade (UFG, 2008).

Em sua dissertação de Mestrado *A política de cotas na Universidade Federal de Goiás (UFGInclui): concepção, implantação e desafios*, Chaiane de Medeiros Rosa registra que

> Entre 09 e 11 de outubro de 2006, foi realizado um debate intitulado Ações afirmativas na UFG, organizado pelas Pró-Reitorias de Graduação e de Extensão e Cultura. Nesse evento, foram discutidos os seguintes temas: ingresso e permanência de estudantes de origem popular nas universidades públicas; discussão da diversidade na UFG – gênero, raça e etnia; e cotas nas universidades públicas brasileiras. Também foi proposta uma mesa redonda sobre as experiências de ações afirmativas em instituições públicas brasileiras. No ano de 2008, entre os dias 11 e 13 de março, foi realizado na universidade o seminário Políticas de Acesso ao Ensino Superior: Aprofundando o Debate na UFG. Esse seminário foi proposto com o intuito de aprimorar o debate acerca das ações afirmativas no âmbito da UFG, levantando discussões sobre ações afirmativas e o impacto dessas políticas na educação superior pública brasileira. Também foram apresentados relatos de experiências de universidades acerca da implementação de programas de ação afirmativa. As temáticas apresentadas no seminário foram as seguintes: o princípio constitucional da igualdade e as ações afirmativas; experiência de inclusão em cursos nas universidades brasileiras; e o impacto das políticas de acesso nas universidades brasileiras. No seminário, estiveram presentes membros dos conselhos superiores da UFG, da Câmara de Graduação e do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (Cepec), instâncias nas quais o projeto UFGInclui teria que ser aprovado, e, também, a comunidade universitária e não universitária (ROSA, 2013, p. 113).

O programa UFGInclui, gera uma vaga extra em cada curso onde houver demanda indígena e quilombola para aqueles que cursaram o Ensino Médio integralmente em escola pública. A meta de ampliação do programa UFGInclui a ser alcançada ao longo de sua implementação, prevê:

> 1) do total de vagas oferecidas em cada curso da UFG, 10% (dez por cento) sejam ocupadas, em 2009, por estudantes oriundos de escolas públicas (últimos 2 anos do ensino fundamental e os 3 anos do ensino médio), independentemente de cor/raça. Esse percentual será reavaliado para o processo seletivo de 2010, após análise da repercussão da meta estabelecida para o processo de 2009;
> 2) do total de vagas oferecidas em cada curso da UFG, 10% (dez por cento) sejam ocupadas, em 2009, por estudantes autodeclarados negros passíveis de sofrerem

> discriminação racial, oriundos de escolas públicas (últimos 2 anos do ensino fundamental e os 3 anos do ensino médio);
> 3) acrescer, quando houver demanda, 1 (uma) vaga em cada curso da UFG para serem disputadas por indígenas que se inscreverem para estas vagas especiais (o indígena deverá apresentar documento que comprove esta condição, emitido por comunidade indígena reconhecida oficialmente);
> 4) acrescer, quando houver demanda, 1 (uma) vaga em cada curso da UFG para serem disputadas por negros quilombolas que se inscreverem para estas vagas especiais (o negro quilombola deverá apresentar documento que comprove esta condição, emitido por comunidade quilombola reconhecida oficialmente (UFG, 2008, p. 15).

Em 2010, o programa UFGInclui, tem seu Anexo alterado pela Resolução Consuni nº 20/2010, que propõe a inclusão da reserva de vagas do Curso de Letras: Libras para candidatos surdos, alterando, assim, o 1º objetivo do tópico "objetivos do Programa de Inclusão Social da UFG" da Resolução 029/2008, que passou a ter a seguinte redação:

> 1.democratizar gradativamente o acesso à Universidade Federal de Goiás, por meio de uma política de ações afirmativas que contemple o acesso e a permanência de alunos provenientes de escolas públicas, negros provenientes de escolas públicas, indígenas e negros quilombolas **e estudantes surdos, exclusivo ao curso de Letras: Libras** (UFG, 2010, p. 10, grifo nosso).

Outra alteração feita pela Resolução nº 20/2010 foi o acréscimo do 5º item no tópico "Ações a serem realizadas no ingresso": "5) do total de vagas oferecidas no curso de Letras: Libras, 15 serão destinadas a candidatos surdos os quais serão submetidos a processo seletivo especial, a partir do Processo Seletivo 2011-1 (UFG, 2010, p. 13).

A partir do ano de 2009, o Enem sofreu alterações, transformando-se em exame unificado que seleciona estudantes para uma grande parte das universidades públicas do país e, como tal, passou a adquirir características de seleção. A UFG, então, amplia a utilização da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em seus processos seletivos, deslocando a utilização da nota do Enem da 1ª etapa de seu processo seletivo para o cálculo final da nota do candidato.

Com base nesses propósitos, ficam assim definidas as ações específicas a partir do Processo Seletivo 2011-1:

> Ação 1 - Aplicar um Índice de Inclusão de 20% para convocação para a 2ª etapa de alunos de escola pública e negros oriundos de escola pública que cursaram integralmente os dois últimos anos do Ensino Fundamental e os três anos do Ensino Médio na rede pública de ensino;
> Ação 2 **–** Não sofreu mudança;
> Ação 3 – Não sofreu mudança;
> Ação 4 – Não sofreu mudança;
> Ação 5– Destinar 15 vagas, do total de vagas ofertadas para o curso de Letras Libras, para estudantes surdos;
> Ação 6 – Igual à Ação 5 da Resolução CONSUNI nº 0029/2008 (UFG, 2010).

Em 02 de setembro de 2011, foi publicada a Resolução Consuni nº 18/2011 (UFG, 2011), que altera o Anexo da Resolução Consuni nº 20/2010 (UFG, 2010), que dispunha sobre o Programa UFGInclui, passando a vigorar com os seguintes acréscimos:

> I - o candidato optante do Programa na categoria estudante oriundo de escola pública e na de estudante negro oriundo de escola pública, se não for convocado adicionalmente da 1ª para a 2ª etapa e não precisar ser convocado por cota para o resultado final, fica desobrigado de comprovar os cinco últimos anos em escola pública (UFG, 2011, p. 01).

Nesse caso, o candidato deixa de ser contado como optante pelo Programa, passando a ser contado dentro do Sistema Universal, sendo imediatamente convocado para ocupar a vaga de um candidato optante pelo Programa, da mesma categoria e por ordem de classificação.

> a) o candidato optante pela categoria negro oriundo de escola pública continua obrigado a participar da entrevista, conforme Edital.
>
> II- candidato portador[36] de deficiência auditiva que fizer opção pelo curso de Letras-Libras, do Programa UFGInclui, como estudante surdo, e não entregar ou enviar o laudo médico ou, ainda, não for considerado portador de deficiência pela Junta Médica, deixa de participar do Programa e, automaticamente, estará inscrito no Curso, pelo Sistema Universal (UFG, 2011).

Essa Resolução sofreu nova mudança a partir da promulgação da Lei nº 12.711/2012. Seguindo a ordem cronológica, explicitada na Lei nº 12.711/2012, que regulamenta o ingresso por cotas na UFG, provocou mudanças na Resolução 029/2008 que trata do Programa UFGInclui, que foi alterada pela Resolução Consuni/UFG nº 20/2010, e alterada, também, pela Resolução Consuni/UFG nº 031/2012, que trata do Programa, e posteriormente, voltou a ser alterada pela Lei nº 13.409/2016, conhecida como Lei de Reserva de Vagas.

Em 19 de outubro de 2012, a Resolução Consuni 031/2012, altera a Resolução Consuni nº 29/2008 (UFG, 2008), modificada pelas Resoluções 20/2010 e 18/2011, que dispõem sobre o Programa UFGInclui na UFG, que, em seu Art. 1º, detalha sua aplicabilidade:

> I - Acréscimo, quando houver demanda, de uma (1) vaga em cada curso de graduação da UFG para serem disputadas por indígenas oriundos de escolas públicas (3 anos do ensino médio) que se inscreverem para estas vagas especiais. O indígena deverá apresentar documento que comprove esta condição segundo o exigido em edital;
> II - Acréscimo, quando houver demanda, de uma (1) vaga em cada curso de graduação da UFG para serem disputadas por negros quilombolas oriundos de escolas públicas (3 anos do ensino médio) que se inscreverem para estas vagas especiais. O negro

[36] Apesar de esse termo "portador" estar no texto da resolução da UFG, esse termo caiu em desuso e o termo a ser utilizado para maior inclusão é: "pessoa com deficiência".

> quilombola deverá apresentar documento que comprove esta condição segundo o exigido em edital;
> III - do total de vagas oferecidas no curso de graduação em Letras: Libras, quinze (15) serão destinadas a candidatos surdos, os quais serão submetidos a processo seletivo especial (UFG, 2012).

Seu parágrafo único, prevê que, não havendo candidatos classificados para reserva de vagas para candidatos surdos no curso de Letras: Libras, as vagas serão preenchidas por ordem de classificação pelos candidatos que optaram, no ato da inscrição, pelo sistema universal, e, em seu art. 2º, trata do aproveitamento das notas do Enem no cálculo da nota final de todos os candidatos convocados para a 2ª etapa.

Em agosto de 2018, o Programa UFGInclui completou dez anos e ao longo desses anos, o Programa assumiu dois formatos: (1) de 2009 a 2012, a política de cotas da UFG foi conduzida por meio do Programa UFGInclui e (2) a partir de 2012, com a adesão da UFG ao Sisu, em atendimento à lei 12.711, o Programa UFGInclui se reconfigurou como uma política de inclusão exclusivamente voltada para indígenas, quilombolas e pessoas surdas.

Conforme a resolução de criação do UFGInclui nº 29/2008, o Programa vigoraria por dez anos e, ao final desse período, precisaria ser avaliado. A resolução ainda recomendou que o Programa fosse avaliado anualmente, com possibilidades de ser modificado com base em estudos e análises ao longo de uma década. Para cumprir com os trabalhos de avaliação dos dez anos do Programa UFGInclui, a reitoria instituiu uma Comissão de Avaliação Institucional com o objetivo de levantar e analisar dados institucionais do Programa, avaliar o cumprimento dos objetivos iniciais dessa política de inclusão e apontar perspectivas para seu aprimoramento (UFG, 2022).

Integraram a comissão de avaliação: membros da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE), da Coordenação de Inclusão e Permanência (CIP), da Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAAF), do Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade (SINAce) e a coordenação do curso de Letras/Libras (UFG, 2022).

Em 2021, uma nova atualização, por meio da resolução Consuni nº 98, de 15 de outubro de 2021 (UFG, 2021), garante a continuidade do programa e altera a forma de seleção para o ingresso da pessoa surda, que me seu art. 1º "Aprimorar o Programa de inclusão "UFGInclui" na Universidade Federal de Goiás, que passa a vigorar em fluxo contínuo com estrutura definida por esta resolução" (UFG, 2021, p. 01) e em seu art. 5º "Para candidatos surdos, a nota do Enem se constituirá como a primeira etapa da seleção e a segunda etapa deverá ser uma produção textual em Libras, que terá caráter classificatório e eliminatório, com o objetivo de garantir ao candidato surdo a oportunidade de ser avaliado na língua brasileira de sinais" (UFG, 2021, p. 01).

Atualmente, o Processo Seletivo do Programa UFGInclui destina vagas a candidatos indígenas e negros quilombolas, que tenham cursado o Ensino Médio integralmente (1º, 2º, 3º anos e 4º ano, nos casos dos Institutos Federais) em escola pública. Conforme a Resolução Consuni/UFG nº 031/2012, o programa UFGInclui cria uma vaga em cada curso presencial de graduação da UFG:

> Acréscimo, quando houver demanda, de uma (1) vaga em cada curso de graduação da UFG para serem disputadas por indígenas oriundos de escolas públicas (3 anos do ensino médio) que se inscreverem para estas vagas especiais. O indígena deverá apresentar documento que comprove esta condição segundo o exigido em edital;
>
> [...] acréscimo, quando houver demanda, de uma (1) vaga em cada curso de graduação da UFG para serem disputadas por negros quilombolas oriundos de escolas públicas (3 anos do ensino médio) que se inscreverem para estas vagas especiais. O negro quilombola deverá apresentar documento que comprove esta condição segundo o exigido em edital;
>
> Resolução Consuni Nº 29/2008: do total de vagas oferecidas no curso de graduação em Letras: Libras, quinze (15) serão destinadas a candidatos surdos, os quais serão submetidos a processo seletivo especial (UFG, 2012, p. 1).

É importante mencionar que o discente do UFGInclui ingressa com a nota do Enem segundo os pesos definidos para cada curso de graduação. Não é estabelecida nota mínima para as áreas de conhecimento e a nota de redação precisa ser maior do que zero.

Para a matrícula, os candidatos indígenas e quilombolas devem apresentar documentos emitidos pela comunidade que comprovem seu pertencimento. No caso do candidato indígena é necessário apresentar cópia digital do Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (Rani) emitido pela Funai ou declaração da Comunidade Indígena sobre a condição étnica do(a) candidato que assegure seu pertencimento à etnia, assinada por três representantes da comunidade ou aldeia (cacique, professores, entre outros membros indígenas da comunidade), com número de identidade, endereço e telefone de contato. No caso do candidato quilombola, é necessário apresentar a cópia digital da certidão de autodefinição da comunidade emitida pela Fundação Cultural Palmares; cópia digital de declaração da Comunidade Quilombola sobre a condição étnica do candidato que assegure seu pertencimento à comunidade, assinada pelo presidente da comunidade e por outros dois representantes da comunidade (professores, entre outros membros negros Quilombolas da associação), com número de identidade, endereço e telefone de contato.

Para atender ao candidato surdo, foi criado, no dia 27 de junho de 2008, o curso de Letras: Libras, pela Resolução Consuni nº 18/2008 (UFG, 2008), por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O decreto 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Para os

fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

> Estamos falando aqui, por exemplo, da **criação na UFG dos cursos de licenciatura em Pedagogia do Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária –PRONERA/INCRA/MDA e Via Campesina do Estado de Goiás**. Nos remetemos também à criação, no mesmo período, qual seja, o final da primeira década dos anos 2000, do **curso de licenciatura em Educação Intercultural, dedicado a formar docentes indígenas aldeados para atuação na Região Araguaia-Tocantins**. Estamos nos remetendo também à oferta de turmas especiais **no curso de graduação em Direito para beneficiários da Reforma Agrária no Campus da Cidade de Goiás**.
>
> Integram ainda o espectro de inclusão na UFG as políticas de assistência estudantil de permanência na universidade. Importa destacar **o programa de bolsa alimentação, os programa de bolsa de monitoria, o programa institucional de iniciação científica, o programa de bolsas de licenciatura, o programa de bolsa de extensão e cultura, o programa de bolsa permanência, os programa de bolsas de estágio, a garantia de creche, de moradia estudantil, de serviço odontológico e psicológico, este por meio do Programa Saudavelmente, de restaurantes universitários, e, programas de mobilidade estudantil e auxílio para participação em eventos acadêmicos e científicos** (DIAS, 2022, p. 2-3, grifo nosso).

Com tantas mudanças nas leis e normativas da universidade, o que hoje (2022), chamamos de Diretoria de Ações Afirmativas (Daaf) já se chamou Coordenação de Ações Afirmativas (Caaf e, também, já se chamou Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAF). Para conhecer a trajetória de inclusão na universidade é necessário que explanemos sobre as mudanças e necessidade de transformação exigidas pela luta da população negra.

a) Criação da CAF

A decisão de criação da Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAF) aconteceu de forma unânime em uma das reuniões do Conselho Universitário (Consuni) em 23 de maio de 2014. A Coordenadoria de Ações Afirmativas tinha ligação direta com o gabinete do Reitor, se mantendo permanentemente na estrutura política da universidade. A CAF já era reconhecida pela comunidade acadêmica, mas ainda não tinha um espaço físico para receber os estudantes que precisassem de orientações. A professora da Faculdade de Informação e Comunicação (FIC), Luciene de Oliveira Dias, assumiu o papel de coordenadora da CAF. A coordenadoria da instituição tinha o papel de ouvir e dar soluções às demandas e aos indivíduos em situação de vulnerabilidade na universidade. Para desempenhar as atividades CAF, em 30 de outubro de 2014, foi inaugurado o “Espaço Afirmativa” na UFG, localizado no Centro de Convivência da

Universidade Federal de Goiás (UFG), no Campus Samambaia. A CAF tinha a pretensão de consolidar as relações entre CAF, UFGInclui e a Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), acontecendo por meio das coordenações de Inclusão e Permanência e Monitoria para pensarem políticas de ações afirmativas na UFG.

A Universidade Federal de Goiás-UFG instituiu, pela Portaria do Reitor nº 902/2016, de fevereiro de 2016, a Comissão Permanente de Verificação de Autodeclaração, com o objetivo de analisar denúncias de supostas fraudes cometidas por estudantes contra a Política de Cotas instituída pela Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

b) Criação da CAAF

A coordenadoria de Ações Afirmativas passa a se chamar Coordenação de Ações Afirmativas (CAAF), criada pela Resolução CONSUNI nº 15/2014, se dedicava a propor e acompanhar políticas de ações afirmativas e a contribuir para o fortalecimento de uma política universitária comprometida com a superação das desigualdades e com o respeito às diferenças, promovendo iniciativas voltadas para a garantia da cidadania e dos direitos humanos dos pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

A portaria n.º 1.049, de 25 de fevereiro de 2019, foi promulgada pelo então reitor da universidade, professor Edward Madureira Brasil, em seu primeiro mandato na universidade. Nesse novo formato, a Coordenação de Inclusão e Permanência (CIP) desenvolve projetos de ações afirmativas e inclusão para o ingresso e a permanência dos discentes na UFG; promove programas específicos de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico para estudantes cotistas e estudantes dos programas UFGInclui e PEC-G, garantindo às pessoas transexuais o direto do uso do nome social nos registros institucionais da UFG. Tal iniciativa se deu na Coordenadoria de Ações Afirmativa (CAF), com a coordenadora professora Luciene de Oliveira Dias, que trouxe a discussão, em reunião do Consuni, no intuito de garantir o respeito à diversidade dentro da instituição, a partir do caso da discente Ester Sales Marques, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFG, que passava por acompanhamento médico e psicoterapêutico no Hospital das Clínicas pelo *Projeto Transexualismo*.

Para a estudante, a possibilidade de entrar com um processo para mudança do nome social, permitida a partir da resolução aprovada em 23 de maio de 2014, no Conselho Universitário, era importante para melhorar suas relações na universidade. “Como já tenho uma

vivência social feminina, me constrange muito ser chamada pelo nome masculino. Usar o nome social vai evitar uma série de constrangimentos que passo atualmente" (UFG, 2014). A partir dessa resolução, travestis e transexuais, puderam requerer a adoção de nome social nos registros oficiais e acadêmicos de todas as instâncias da universidade. Ester Sales e Renato Neves Cordeiro, aluno do curso de graduação em História, foram os primeiros estudantes da UFG a formalizarem o pedido, em reunião realizada na tarde do dia 2 de julho de 2014, com a presença do então reitor da UFG, Orlando Amaral, do pró-reitor de graduação (PROGRAD), Luiz Mello, do pró-reitor de pós-graduação (PRPG), José Alexandre Diniz Filho, da pró-reitora de extensão e cultura (PROEC), Giselle Otoni, da coordenadora de ações afirmativas (CAF), Luciene de Oliveira Dias, do diretor do departamento de recursos humanos (DDRH), Márcio Medeiros Oliveira, da diretora do centro de documentação, informação e arquivo (CIDARQ), Heloísa Esser dos Reis, do coordenador de inclusão e permanência da Prograd, Jean Baptista, e do professor Camilo Braz, da Faculdade de Ciências Sociais (FCS) (UFG, 2014).

Para a então a Coordenadora de Ações Afirmativas, professora Luciene de Oliveira Dias, que acredita que este é o primeiro passo para se combater as desigualdades na instituição, "com essa iniciativa, as pessoas vão poder transitar na universidade pelo que elas são de verdade. A UFG está possibilitando a entrada do diferente e quando você diversifica o primeiro passo é dado para o respeito à diferença" (UFG, 2014).

Essa foi uma grande conquista para a universidade, trazendo um impacto positivo, já que tem o papel de acolher a diversidade, ou seja, é a justiça de Xangô existindo e se fazendo presente nesse território tão múltiplo e diverso. Uma pena que essa conquista não se efetivou na prática!

A CAAF também, contava com a integração do Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade (SINAce), que trabalhava para oferecer uma educação superior inclusiva aos estudantes com deficiências física, visual, auditiva, intelectual, transtorno do espectro autista e altas habilidades; buscava a eliminação/minimização de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas, informacionais e comunicacionais; e oferecia serviços de acompanhamento pedagógico, tradução e interpretação em Libras, laboratório de acessibilidade informacional para a aprendizagem no ambiente universitário.

c) Criação da DAAF (2022)

A Diretoria de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Goiás (DAAF/UFG) nasce da transformação da Coordenação de Ações Afirmativas (CAAF) em Diretoria de Ações Afirmativas que é uma das diretorias da Secretaria de Inclusão (SIN).

A Diretoria de Ações Afirmativas (DAAF/SIN se dedica a propor e a fazer a gestão e acompanhamento das Políticas e Ações Afirmativas, contribuindo para o fortalecimento de uma política universitária comprometida com a superação das desigualdades, o respeito às diferenças e combate ao racismo e à discriminação de qualquer natureza, assegurando direitos de cidadania e, ainda, é responsável pela organização, capacitação e estruturação da comissão de heteroidentificação da universidade (UFG, 2022).

d) Criação da SIN (2022)

A Secretaria de Inclusão (SIN) foi pensada no projeto de campanha da professora Sandramara Matias da Faculdade de Educação, candidata, na época, ao cargo de reitora, e do professor Jesiel Carvalho Instituto de Informática, candidato ao cargo de pró-reitor, na Eleição da Reitoria da UFG de 2021, como Chapa 1, com pautas sobre *diversidade, inclusão e acessibilidade e mulheres na comunidade universitária*, mas para além disso, essa proposta já fazia parte do plano de gestão da universidade desde a sua criação da universidade, em 14 de dezembro de 1960, no governo de Juscelino Kubitscheck, Lei nº 3.834-C.

A Secretaria de Inclusão (SIN), criada em 2022, é uma unidade administrativa superior da UFG, que atua no desenvolvimento, fortalecimento e concretização de políticas e ações de reconhecimento da diferença e da diversidade; de inclusão de segmentos societários historicamente discriminados; e de promoção da igualdade de oportunidades e de tratamento.

A SIN tem o objetivo de assegurar a inclusão, compreendendo as dimensões de ingresso e permanência na educação superior de pessoas com deficiência, surdas, negras, indígenas, quilombolas, de comunidades tradicionais, povos do campo, mulheres, mães, LGBTQIA+, migrantes, refugiados, apátridas e pertencentes a outros grupos e segmentos socialmente discriminados. Acredita-se que a inclusão que se pretende deve acontecer no âmbito acadêmico, pedagógico e institucional da comunidade UFG, em todos os seus eixos.

> Mais do que garantir a entrada de estudantes, é preciso que as instituições se atentem **à inclusão e permanência dos alunos**": Na secretaria de inclusão, criada recentemente na universidade federal, a gente busca pensar na inclusão de maneira ampliada, **quando se fala de inclusão na UFG, primeiro, a gente está falando de uma missão e de uma vocação que a universidade tem desde o seu início, que é a preocupação e a sensibilização com a inclusão**. A inclusão deve acontecer e o maior exemplo disso é a criação do UFGInclui antes da lei de cotas, o que mostra um vanguardismo da universidade e uma sensibilização para as questões de inclusão que são absolutamente necessárias e o segundo ponto, é que a questão da inclusão, ela vem sendo pensada pela universidade de maneira ampliada. Quando se fala em inclusão, a gente está falando no ingresso, aí a lei de cotas e o UFGInclui, são absolutamente necessários para garantir o ingresso desse indivíduo (DIAS, 2022).

Fazendo uma breve retrospectiva, a professora Luciana de Oliveira Dias, secretária da SIN, já fazia parte do grupo de professores que trabalharam no desenvolvimento do projeto *Passagem do Meio*, quando ainda era estudante do curso de Ciências Sociais (FCS/UFG), em 2002. Sua irmã, professora Luciene de Oliveira Dias, também, sempre atuou e lutou pela inclusão da população marginalizada e assumiu o compromisso da inclusão em 2004, com a Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAF).

A professora Luciana de Oliveira Dias renovou mais uma vez o compromisso com a universidade como um todo, quando aceitou o convite para assumir a Secretaria de Inclusão, em 2022, como já vem fazendo desde o início de suas atividades na universidade, direcionadas, antes, para todo o território universitário pelo qual o seu corpo perpassava e não só ao curso a que era vinculada como professora, onde, também, trabalhou arduamente para o fortalecimento do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena/UFG (UFG, 2023), sendo professora no curso e viabilizando, nessa condição, o espaço para interlocução com os discentes e docentes do PPGIDH, seja por meio de encontros, debates e participações em eventos ou pela realização de trabalho de campo nos territórios e comunidades indígenas, seja na orientação e realização de estágio em docência, orientação de discentes na Iniciação Científica e em cursos de mestrado e doutorado.

A Secretaria de Inclusão (SIN) busca cumprir sua missão de inclusão por meio das três diretorias que a constituem: Diretoria de Ações Afirmativas (DAAF); a Diretoria de Acessibilidade (DAC); e a Diretoria de Mulheres e Diversidades (DMD). A DAAF/UFG resultou da transformação da CAAF em uma das Diretorias da SIN.

A Diretoria de Acessibilidade (DAC) dá continuidade ao Núcleo de Acessibilidade da UFG, criado em 2008, passando a ser uma das diretorias da SIN, com o objetivo de fomentar uma cultura inclusiva na UFG, ofertando condições de desenvolvimento da aprendizagem e do trabalho por meio da eliminação/minimização de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas, informacionais e comunicacionais (UFG, 2022). O público-alvo das ações da

DAC são as pessoas com deficiência física, visual, auditiva e intelectual, transtorno do espectro autista, e altas habilidades/superdotação, embora estejam no escopo das necessidades educacionais especiais. O enfoque da DAC é o respeito às diferenças, buscando a formação e a sensibilização da comunidade acadêmica, a aquisição de recursos e tecnologias assistivas para o acesso a todos os espaços, ambientes, ações e processos educativos desenvolvidos na instituição.

A Diretoria de Mulheres e Diversidades (DMD) é uma inovação para a universidade e tem o objetivo de colaborar para a construção de um ambiente universitário mais equitativo e comprometido com a superação das desigualdades de gênero, de orientações sexuais, de identidades e de expressões corporais que marcam as diferenças, lutando por uma UFG plural, respeitosa e inclusiva. Visa à valorização de mulheres pretas, quilombolas, indígenas, mães, LGBTQIA+, Trans, pessoas com deficiência, migrantes, refugiados, apátridas, de comunidades tradicionais e de demais grupos historicamente discriminados e de todas as suas produções em todos os âmbitos da vida acadêmica, conforme as demandas que forem sendo mapeadas e acolhimento de projetos, notícias, ações e eventos. Faz parte da DMD, o *Observatório de Mulheres e Pessoas Diversas,* que é um espaço em construção coletiva e colaborativa e tem como um de seus propósitos fundamentais ser um portal de divulgação e visibilidade das produções acadêmicas, artísticas, culturais, notícias, editais e demais produtos da comunidade. Esse espaço é uma construção colaborativa e será construído por todos.

A secretária de Inclusão da SIN, não foi escolhida para ocupar esse espaço, de forma aleatória, ela tem um histórico e currículo pomposo nas lutas dos movimentos sociais e em todos os espaços que ocupa, como mulher negra, feminista e ativista da causa negra, da inclusão dos direitos humanos, da diversidade, da justiça social e das cotas raciais.

> Eu **fui aluna dessa casa no começo dos anos 2.000, portanto, antes das experiências de ações afirmativas nas universidades brasileiras e a sensação de solidão ou de exclusividade como corpo negro que circulava por aqui nessa universidade, era gigantesca, era enorme em vários ambientes, na graduação e na pós-graduação eu costumava a aparecer como única pessoa negra do ambiente.** Dez anos depois da implementação das cotas, a gente começa a ver pessoas negras circulando na universidade. Há uma mudança no corpo discente, com a maior presença não só de pessoas negras, mas de pessoas indígenas, de pessoas quilombolas e de pessoas oriundas da escola pública. Estão mais presentes no corpo estudantil, mas essas pessoas também estão mais presentes também como professoras, como docentes dessas universidades, como servidores técnico administrativos dessas universidades [...] (DIAS, 2022).

A SIN adotou o seguinte *slogan: Nossos passos vêm de longe*, parafraseando *O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe*, organizado por Jurema Werneck,

Maísa Mendonça e Evelyn C. White (2006). O livro é uma coletânea de textos de ativistas negras do Brasil e dos EUA e apresenta uma concepção diaspórica em torno de um projeto de justiça social para as mulheres negras. Este projeto de justiça constitui o pensamento de mulheres negras, que está centrado na recuperação da sua história, na reinterpretação desta história a partir de uma nova estrutura teórica construída em oposição aos paradigmas tradicionais, revelando a contribuição das mulheres negras nas diversas áreas do conhecimento, e, por fim, no enfrentamento político ao racismo, ao sexismo e ao heterossexismo por meio de uma perspectiva interseccional. A obra está subdividida em três partes: Parte I: Falando de nós; Parte II: Dores dessa vida; Parte III: Volta por cima, que, se analisadas, é possível perceber essa realidade atravessando os corpos dos discentes, aos quais a SIN se dedica a incluir e a manter no território universitário.

Ainda que seja recém-criada, a SIN/UFG conta com uma longa trajetória, assim como os servidores que fazem parte da atual estrutura organizacional. Nessa nova estrutura, a Comissão de Inclusão e Permanência (CIP) deixou de existir como CIP, sendo incorporada na estrutura atual da Prograd; a SIN atua de maneira integrada com todas as pró-reitorias, secretaria e unidades acadêmicas, desenvolvendo atividades vinculadas à inclusão da comunidade universitária, como: revisão da resolução que dispõe sobre o uso do nome social nos diplomas, inclusive a flexibilização de gênero, mas é importante saber que, mesmo que em 2014 já tenha sido possível a adoção do nome social, ainda não houve nenhuma impressão de diploma adotando esse nome, mas após a implementação da SIN, o primeiro caso de diploma com nome social surgiu, porém, com a exigência da flexibilização de gênero e a SIN trabalhando nesse caso com grande desprendimento de esforços, em conjunto com as demais pró-reitorias conseguiu elaborar e na tarde de 20 de janeiro de 2023, o Conselho Universitário (Consuni) da Universidade Federal de Goiás (UFG) aprovou por unanimidade os ajustes na Resolução Consuni nº 14/2014, de 23 de maio de 2014, permitindo agora que o uso do nome social seja utilizado em documentos oficiais, como o diploma de conclusão de curso, com flexibilização de gênero. O nome social da pessoa travesti ou transexual também constará no histórico escolar, certificados, certidões, atas de reuniões e defesas, e demais documentos oficiais relativos às atividades acadêmicas estudantis, acompanhado do nome civil que constará no verso do documento. No caso do diploma, as concordâncias de gênero poderão ser feitas para acompanhar o nome social, a critério do requerente. Além das mudanças nas documentações oficiais, consta na Resolução 14/2014 que os/as usuários do Nome Social deverão ser tratados pelos agentes públicos pelo nome social que constará dos atos escritos. O documento aprovado afirma que as certificações, diplomas e documentações oficiais, visando à utilização externa à

UFG, serão emitidos com o nome social, se solicitado pelo interessado, acompanhado pelo nome civil. “Não é simplesmente a flexão nominal, mas é inclusão radical, pensada não somente com o ingresso, mas também como a garantia de permanência e de geração de um sentimento de pertencimento nessa casa” (DIAS apud UFG, 2023b).

A SIN também está trabalhando na implementação de uma resolução que garanta cotas para a população LGBTQIA+, na graduação e pós-graduação, por entender que essa população, também, precisa de reparação histórica e por entender que esse grupo necessita de suporte institucional. Após a criação da SIN, por meio da secretária de Inclusão, esse assunto é vertente em todo o território da universidade, se configurando, incessantemente, em vários locais de discussão.

e) Criação da comissão de heteroidentificação

Desde a criação do Programa UFGInclui (Resolução Consuni n.º 29/2008), no ano de 2008, a universidade vem desenvolvendo ações para divulgar, socializar e discutir com a comunidade, com os candidatos e estudantes da universidade, a respeito de quem são os sujeitos de direito destas cotas com o recorte étnico-racial. Em 2016, a instituição criou a Comissão de Verificação de Autodeclaração, que surgiu em decorrência da necessidade de verificação de denúncias de fraude. A Comissão tinha como objetivo atender às demandas vindas da Ouvidoria em relação à graduação, pós-graduação e concursos públicos.

Em 2017, a partir da Resolução CONSUNI n.º 32R/2017, a UFG se adequou às exigências da portaria e criou quatro comissões, sendo elas: a comissão de Escolaridade, a comissão de Acessibilidade; a comissão de Análise da Realidade Socioeconômica; e a comissão de Verificação da Autodeclaração para atuarem no processo seletivo de ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Em 2018, teve seu nome alterado para Comissão de Heteroidentificação, acompanhando as discussões e diretrizes nacionais de outras Ifes, passando a atuar no processo de matrícula, em denúncias, em processos seletivos para a Pós-graduação *Stricto Sensu* e em concursos públicos de provimento de vagas para servidores técnico-administrativos e docentes, além de ações preventivas de informação e debate em escolas da rede pública e capacitações para seus membros. Ademais, adotou como orientação para a construção do Edital n.º 01/2019/Sisu/UFGInclui, as instruções contidas na portaria Normativa nº 4, do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão/Secretaria de Gestão de Pessoas, de 6 de abril de 2018, a qual aponta os critérios para a composição das bancas de heteroidentificação. A partir

do ano de 2019, a comissão de heteroidentificação passou a atuar observando as especificidades da portaria UFG n° 1019, de 25 de fevereiro de 2019.

Importante afirmar que a heteroidentificação é a identificação visual, por terceiros, das características fenotípicas da população negra que o candidato se autodeclarou para concorrer às cotas. A heteroidentificação é um procedimento complementar à autodeclaração conduzido pela Comissão de Heteroidentificação da UFG. A verificação que a comissão de heteroidentificação faz é realizada por meio de entrevista presencial e análise de documentação, verificando as características fenotípicas do candidato, não sendo analisada, nesse momento, para ingresso por meio das cotas, a ascendência dos candidatos, garantindo a aplicação das políticas de ações afirmativas da UFG, evitando fraudes.

O trabalho da Comissão de Heteroidentificação no processo seletivo para ingresso nos cursos de Graduação presencial, em 2020, teve seu início de forma presencial, sendo interrompido no último dia em decorrência da pandemia do novo Coronavírus, ocorrido no início do mês de março de 2020 e foi retomado no mês de agosto do mesmo ano, na modalidade presencial atendendo a todos os protocolos de segurança estabelecidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS), Ministério da Saúde do Brasil e normas instituídas pelo governo de Goiás e município de Goiânia para dar cumprimento às alterações do Calendário Acadêmico, que determinou o retorno das aulas de 2020 na modalidade de Ensino Remoto Emergencial-ERE, sendo uma das medidas adotadas, a fim de evitar aglomeração, a restrição do número de acompanhantes dos candidatos a, no máximo, um por candidato. Os integrantes da banca passaram a utilizar Equipamento de Proteção Individual (EPI), distanciamento mínimo e álcool em gel.

O fluxo da Comissão de Heteroidentificação nos processos seletivos de ingresso nos programas de pós-graduação da UFG, foi elaborado levando-se em consideração as seguintes normativas: Resolução Consuni n° 32R/2017, que cria as Comissões de Escolaridade; de Verificação da Condição de Deficiência; de Análise da Realidade Socioeconômica; e de Heteroidentificação para atuarem nos processos seletivos de ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG); Portaria nº 1.049, de 25 de fevereiro de 2019, que disciplina os procedimentos a serem adotados para a composição e atuação da Comissão de Heteroidentificação em face da autodeclaração dos candidatos que acessarem políticas de ações afirmativas na UFG, ou seja, candidatos negros e indígenas que ingressaram pelo SISU, candidatos negros quílombolas e indígenas ingressantes pelo edital do Programa UFGInclui e candidatos negros e Indígenas na ingressantes na Pós-graduação pela Resolução Consuni 07/2015, previstos nos editais específicos; Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que instituiu

o Estatuto da Igualdade Racial altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985 e 10.778, de 24 de novembro de 2003; Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, alterada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providencias; Resolução Consuni nº 31/2012, que altera a Resolução Consuni nº 29/2008, modificada pelas Resoluções 20/2010 e 18/2011, que dispõem sobre o Programa UFGInclui; Portaria Normativa nº 4 do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão/ Secretaria de Gestão de Pessoas e Relações do Trabalho no Serviço Público, de 6º de abril de 2018, que dispõe sobre as regras de aferição da veracidade da autodeclaração prestada por candidatos negros para fins do disposto na Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, alterado pela Resolução Consuni nº 16/2018 (UFG, 2018).

A Portaria de Nomeação da Comissão de Heteroidentificação (Portaria SIG DAP 2793713 SEI 23070.014534/2022-17) conta com 87 membros internos (servidores da UFG) e 15 membros externos representantes das instituições: Conselho Municipal de Igualdade Racial; Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Políticas Afirmativas; Coletivo de Mulheres Negras Pretas Angoleiras/GO; Pretas de Angola e Fórum de religiões de Matriz Africana; Instituto Afro Origem; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; Instituto Federal Goiano; Coletivo Rosa Parks; Universidade Estadual de Goiás; Movimento Negro Unificado; Comissão Especial da Promoção da Igualdade Racial da OAB/GO; Movimento Negro Unificado.

5.2 Imersão no território em aquilombamento: “Não Vou Mais Lavar Pratos!”

A UFG foi criada em 14 de dezembro de 1960 e fez parte do processo de expansão do ensino superior no Brasil. Nesse período histórico, a universidade foi vista como aquela instituição que seria capaz de transcender suas funções específicas, para contribuir com o desenvolvimento da região, do Estado e do País. Desde a sua criação, a UFG se tornou um dos maiores patrimônios do Estado de Goiás. No processo de constituição, a UFG cresceu em cursos de graduação e de pós-graduação, o que permitiu o acesso à Universidade de um significativo quantitativo de estudantes. O crescimento contemplou a estrutura física, a criação de câmpus e as atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária.

Em 2004, as instituições federais de ensino superior (Ifes) brasileiras passaram por uma política de expansão por meio do programa federal de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), ocorrida a partir do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. A Universidade cresceu tanto que seu crescimento permitiu que, em 2014, fosse deflagrado um

movimento de criação de duas novas universidades federais públicas no estado de Goiás, com o desmembramento das Regionais Catalão e Jataí. Em 9 de maio de 2016, o governo federal encaminhou os projetos de lei de criação destas universidades federais. As regionais de Catalão e Jataí, como desmembramento da Universidade Federal de Goiás, tornaram-se, respectivamente, Universidade Federal de Catalão (Ufcat) – Lei nº 13.634 de 20 de março de 2018 e Universidade Federal de Jataí (UFJ) - Lei nº 13.634 de 20 de março de 2018. Contudo, a implementação das respectivas Universidades ocorreu com a nomeação dos Reitores *Pro Tempore*, respectivamente, pelas portarias nº 2.119 e 2.121, de 10 de dezembro de 2019.

Conhecendo um pouco da criação, institucionalização e desmembramento da atual UFJ, em 2016, quando a UFJ ainda se chamava UFG, Câmpus Jataí, me propus a desenvolver uma pesquisa de campo, enquanto cursava o mestrado em Educação da UFG, em Jataí. A dissertação resultante dessa pesquisa foi intitulada *Desempenho, evasão e permanência dos alunos indígenas e negros quilombolas ingressantes pelo Programa UFGInclui da Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí*.

Em 2022, durante o doutorado em Antropologia Social, realizamos nova imersão em campo, revisitando os discentes indígenas e negros quilombolas cotistas do Programa UFGInclui, e interlocutores da minha pesquisa de mestrado, ingressantes nos cursos de graduação da UFG, regional Jataí. Essa nova imersão foi realizada com o intuito de saber qual a atual situação dos discentes acompanhados durante o meu mestrado. Localizamos nove (9) desses discentes, que não puderam ser identificados com seus nomes verdadeiros, para dar continuidade a observação participante, na tentativa de entender o que o curso de graduação lhes possibilitou, em termos de ascensão financeira, intelectual e de consciência racial.

Sabendo que a construção do escopo do estudo desenvolvido no doutorado, e que ora apresentamos, é resultado de passos que foram dados antes, desse modo, entendemos que as vivências desses discentes estão entrelaçadas, em uma encruzilhada que perpassa os discentes interlocutores *da graduação, de minha pesquisa no mestrado, aos interlocutores da pós-graduação stricto sensu, interlocutores da minha pesquisa de doutorado*.

... novas imersões nesse território (2022)

A escolha feita por Cristiane Sobral − "não vou mais lavar pratos" − não é tão simples assim, é uma escolha difícil, porque envolve enfrentamentos dolorosos, com feridas que não se fecham tão cedo. Esses discentes escolheram não mais lavar pratos, seguir trajetórias diferentes das de seus pais, (não desmerecendo os esforços deles) e estão conseguindo, embora com muito

sacrifício. Estamos aqui para mostrar o quanto as cotas são importantes e o quanto elas podem mudar realidades e, também, para dizer que o racismo está operando como sempre esteve e que precisamos retirar a venda que nos cega e a mordaça que nos cala para combatê-lo com fervor, porque é crime; porque mata; porque exclui; porque hierarquiza e não queremos esta realidade posta.

Nesse sentido, chamamos e damos espaço a esses estudantes que foram inseridos no contexto da universidade por meio do sistema de cotas. Para saber se houve, de fato, inclusão e conclusão dos estudos superiores, com diplomação, retomaremos a esses interlocutores, pois entendemos que acompanhamento, também, faz parte do processo de inclusão. Ingressaram na universidade em 2015 e 2016, será que em 2022, já foram diplomados? O que aconteceu nesse período? A inclusão aconteceu de fato?

Entre os meses de março e julho de 2022, tentei localizar os discentes/interlocutores do estudo anterior e da proposta atual, conseguindo localizar o número do telefone de alguns deles, que ainda mantinha na agenda, e seus respectivos *e-mails.* Após inúmeras tentativas, consegui realizar a entrevista via *WhatsApp* com os seguintes discentes: IND/MED 1, indígena ingressante no curso de Medicina, em 2015; IND/MED 3 e IND/MED 4, indígenas ingressantes no curso de Medicina, em 2016; QUI/AGRO 1, quilombola ingressante no curso de Agronomia, em 2016; QUI/MED 1, quilombola ingressante no curso de Medicina, em 2015; QUI/MED 4, quilombola ingressante no curso de Medicina, em 2016; QUI/DIR 1, quilombola ingressante no curso de Direito, em 2016; a QUI/FISIO 1, quilombola ingressante no curso de Fisioterapia, em 2016, QUI/MED 3, quilombola ingressante no curso de Medicina, em 2014, totalizando nove interlocutores que fizeram parte da imersão, sendo oito discentes homens e uma discente mulher.

5.2.1 O futuro agrônomo quilombola, QUI/AGRO 1, Kalunga, da comunidade do Engenho II

O primeiro discente que retornou, em um novo contato, agora em 2022, foi o QUI/AGRO 1, estudante quilombola do curso de Agronomia.

Hoje é um homem que demonstra segurança e propriedade ao falar, adotou o uso da barba cerrada, em tamanho mediano, usa óculos de massa, na cor preta e tem uma foto de perfil, em seu *WhatsApp*, vestindo uma camisa social branca, demonstrando confiança e ascensão. Ele relata que terminou o curso há três meses. Considerando-se que o contato entre a pesquisadora e ele foi feito dia 26 de abril de 2022, entende-se que ele concluiu o curso, em janeiro de 2022, não mais na Regional Jataí, mas, agora, na UFJ.

Filho de pais que ainda se separaram durante sua infância, passou a morar com sua mãe, a qual não possui estudos de formação fundamental e ninguém de sua família possui formação em curso de superior, porém, assim como a maioria dos discentes revisitados, sua mãe é a sua maior incentivadora e inspiração.

Ao falar com o Quilombola Agrônomo, o abordei sobre seus objetivos citados por ele em nossa imersão em 2016, e ele disse não se lembrar quais eram, "mas hoje o meu objetivo é me tornar um profissional cada vez mais capacitado e atualizado. Além de poder ajudar a minha família financeiramente" (2022), ou seja, apesar de dizer não se lembrar quais eram os objetivos relatados por ele, ele descreve os mesmos, ou seja, ajudar a família sempre foi sua prioridade, demonstrando mais uma vez a importância que a família tem para a comunidade indígena e quilombola.

Quando QUI/AGRO 1 é abordado a respeito da sua percepção sobre a política de cotas raciais, dizendo:

> **Sempre defendi as cotas e, hoje, defendo mais ainda. Pois se não fossem as cotas hoje eu não seria uma referência entre os alunos no curso de agronomia. Pois somente eu, cotista, e um colega não cotista que conseguimos concluir o curso com 100% de aproveitamento e sem nenhuma reprovação**. **Eu só precisava de uma oportunidade para mostrar que cotista também é inteligente**. Só não teve os mesmos privilégios daqueles que receberam um ensino básico de qualidade (QUI/AGRO 1, 2022, grifo nosso).

"*Hoje estou trabalhando na área e me vejo um profissional muito bem capacitado e preparado para enfrentar os desafios profissionais que a profissão oferece*" (QUI/AGRO 1, 2022). A universidade transparece, aqui, na fala do discente como um território que capacita, prepara e provoca em seus interlocutores o sentimento de confiança.

O, agora, Agrônomo Quilombola afirma que conseguiu atingir todos os seus objetivos, apesar de não se lembrar mais, ao certo, quais eram eles e que conseguiu vencer o temor que tinha de não terminar o seu curso. Ele afirma que o seu objetivo "*é me tornar um profissional cada vez mais capacitado e atualizado. Além de poder ajudar a minha família financeiramente*" (QUI/AGRO 1, 2022).

QUI/AGRO 1 se vê como referência entre os colegas, por estar em primeiro lugar e por ter tido resultados considerados bons na academia. A universidade deve ser vista como território, no qual a participação indígena não seja exceção que confirma a regra, mas, sim, representação da diversidade existente na sociedade e reproduzida na prática do dia a dia dentro dos espaços universitários para que mais discentes sintam esses espaços como espaços de contribuição para o "conhecimento e lição de vida" se vendo como "*alguém que lutou e se*

dedicou muito para chegar até aqui. E que tem muito mérito por ter saído de onde saiu e ter chegado aonde chegou. O grupinho dos preconceituosos tem que respeitar a minha e a história de todos os outros desfavorecidos que estão conseguindo vencer na vida" (QUI/AGRO 1, 2022).

QUI/AGRO 1 se mostra orgulhoso e satisfeito com o resultado possibilitado pelas políticas de cotas, mas, também, desnuda um problema advindo do racismo, a "*necessidade de "mostrar" que cotista também é inteligente*", já que o racismo, o tempo todo, prega, alimenta e fortalece a ideia de que cotistas não são inteligentes e capazes.

Ele diz que só tem elogios para com a universidade e gratidão por tudo que ela lhe proporcionou, não pretendendo fazer outra graduação, mas se fosse para fazer essa escolha novamente, escolheria novamente a UFG, "*se fosse para escolher uma universidade para fazer um curso de graduação, sem dúvidas, eu faria novamente na UFG."* (QUI/AGRO 1, 2022).

5.2.2 O médico indígena, IND/MED 1, Kaigang, da aldeia Monte Caseiro

Pensando nessa sociedade, espaço e tempo em que o discente esteve inserido durante a graduação, um novo contato com ele me trouxe outras perspectivas quanto a essa interação. O agora médico residente, indígena, entre um intervalo e outro do plantão, me concedeu uma entrevista com perguntas pré-definidas em que compartilhou momentos e acontecimentos importantes, deixando nesse território, chamado universidade, sua marca, sua energia, seus significados e significantes. *"Daqui a pouco eu tenho 15 minutos de descanso do plantão e prometo te enviar o áudio"* (IND/MED1, 2022).

> Eu posso te dizer que hoje eu estou muito melhor do que imaginei. Hãa, quando eu resolvi ingressar na medicina, né? Tô muito bem, me sentindo realizado, me vejo como uma pessoa batalhadora que correu atrás, que conseguiu o que queria, que conseguiu mais do que queria, que, às vezes, eu me pergunto: "será que eu mereço tudo isso que eu estou conquistando?". Então, eu tô muito feliz com isso, graças a Deus, então, eu só tenho a agradecer. Eu terminei meu curso tem um ano, fez um ano agora dia dois de junho de 2022 (IND/MED 1, 2022).

Hoje, recém-aprovado para residência médica, reescreve sua história e sua vida financeira, que ganhou maior elasticidade: é como se ele estivesse vivendo um sonho.

> Olha, a universidade tem me aberto tantas portas, o fato de eu ter dito, de eu falar com orgulho que eu estudei na Universidade Federal de Goiás, embora tenha terminado o curso na universidade de Pelotas/MG, eu sempre trago a Federal de Goiás junto, hã hã, enfim. Isso tem me aberto muitas, muitas portas, o fato de ser Federal [...] Dei continuidade aos estudos, agora estou fazendo residência, consegui passar na residência de radiologia, uma história assim bem... como eu vou te dizer? Era pra ser isso, uma hora eu te conto direitinho, como que aconteceu, mas era pra ser radiologia, **a forma como a vaga** [palavras ditas com sorriso na voz] **chegou até mim, assim foi uma coisa que até hoje eu não consigo acreditar** [risadas em meio à fala**] fazendo radiologia**

em um hospital de referência, aqui, em Passo Fundo, eu tô bem feliz e contente (IND/MED 1, 2022, grifo nosso).

Quatro anos se passaram e hoje é possível perceber que o poder aquisitivo do discente mudou, graças à oportunidade de cursar uma graduação, no curso que ele sempre quis, graças às cotas raciais em uma universidade pública. Esse discente, em vários momentos, falava em desistir quando sofria com a falta de dinheiro para se manter, com o atraso inicial das bolsas e com as frases discriminatórias das quais era alvo, por não ser muito parecido com os indígenas.

> Eu acho que, eu acredito que é um direito indispensável, uma forma de, hã, de você, hã, como eu posso te falar? Tirando aquela parte que a gente já sabe de reparação social, desses direitos, né?, eu gostaria mais de falar de como eu percebo as políticas de cotas na vida dos indivíduos que têm acesso e que têm esse direito, né? Eu quero que essas pessoas, assim como eu, que tenham esse direito, hã, tenham o acesso a essas vagas pra que elas consigam, hãa, conquistar aquilo que elas querem, né? Que elas tenham, hã, esse direito assim como eu tive esse direito, **consegui conquistar o que eu queria, tô conquistando mais do que eu queria e eu acho que isso é importante e indispensável para que essas pessoas tenham acesso, esse direito preservado para que elas consigam ir atrás do que elas querem, que elas saibam, que elas tenham esse direito e que através** disso, elas consigam continuar lutando pelos seus objetivos e consigam chegar até onde elas querem, né? Ademais, eu acredito que é um direito, é uma reparação social e as cotas jamais devem deixar de existir e devem ser aumentada,s né?, ampliar o número de vagas por cotas, porque a gente tem um número de cotas muito, muito reduzido em relação ao perfil, né?, socioeconômico, sociocultural que a gente tem aqui no Brasil. (IND/MED 1, 2022, grifo nosso).

Diante da importância dos antepassados para a comunidade, é possível perceber o quanto a família marca esse lugar de pertencimento e de importância para o discente que, após concluídos seus estudos, quer ficar perto de sua família e que, apesar de não se lembrar qual era seu objetivo em 2016, quando fizemos a primeira imersão no território universitário na atual UFJ, ainda assim, continua mantendo esse objetivo presente "*cuidar de sua mãe e ajudar sua família":*

> **E continua sendo um dos meus principais objetivos, agora ajudar minha mãe, agora eu consigo, graças a Deus! Agora estou ajudando meu irmão a formar na faculdade, ele está fazendo Geografia e Pedagogia.** Além disso, meus objetivos agora, hãa, pessoais, né? hã, hã, voltados a mim, era concluir meu curso de graduação e continuar, continuar trabalhando **perto da minha família**, né?! **Para poder vivenciar, hã, o crescimento dos meus primos, hã, ver o crescimento do meu irmão, enfim, né?, ficar perto da minha família.** (IND/MED 1, 2022, grifo nosso).

A vida do indígena médico mudou muito e essas transformações, também, afetaram diretamente a organização da vida cotidiana e acabou por desagregar algumas práticas, saberes, costumes e tradições do convívio familiar e comunitário. Além disso, também, é possível perceber o quanto o hoje Indígena Médico se sente orgulhoso de seu progresso.

O Indígena Médico fala, também, sobre a grande responsabilidade que tem, quando influencia a vida das pessoas e, nas suas decisões e afazeres, se pergunta o tempo todo: *"quem ele é, de onde ele veio*", demonstrando-se orgulhoso em relação à posição em que se encontra, demonstrando estar surpreso e admirado: *"meu Deus, as pessoas, elas confiam em mim, as pessoas, elas, elas acreditam naquilo que eu falo, elas seguem as orientações que eu dou"*. O sentimento de gratidão e orgulho de quem ele se tornou continua explícito em seu discurso,

Embora IND/MED1 se demonstre orgulhoso de ter sido discente da universidade, ele fala sobre o motivo pelo qual nos últimos dois anos de curso, optou por voltar para o seu estado.

> O motivo principal foi uma briga, assim, uma briga entre aspas que eu tive com os professores para tentar melhorar o nosso internato, lá em Goiás, e a gente não conseguiu, então, o internato nosso internato não estava muito bom, foi o motivo pela minha saída, né? Mas eu tenho certeza que se o nosso internato, lá, tivesse o mínimo de qualidade que tem hoje, que eu acredito que tenha, com certeza eu teria ficado e me formado na UFG, mas não foi possível, mas a UFG eu sempre falo dela com muito orgulho. A UFG foi minha, minha, minha acolhedora, né? (IND/MED 1, 2022).

Sobre ter sido ou não cotista e o reconhecimento dessa condição, IND/MED1(2022) divulga e se torna referência para outros estudantes indígenas que sempre tiveram o sonho de se tornarem médicos, mas não sabiam da possibilidade que a universidade lhes proporciona. *"[...]* ***as pessoas que me conhecem sabem da forma como eu ingressei na faculdade. Tenho orgulho*** *disso e sempre vou defender, sempre, sempre vou defender* (IND/MED 1, 2022, grifo nosso).

A autora Xakriabá, nos chama a atenção para a importância da noção de corpo-território que evidencia os diferentes processos de produção dos corpos nas sociedades, ressaltando a territorialidade, as epistemologias e a ancestralidade dos corpos não ocidentais. "Todos nós, indígenas, somos inequivocamente territórios corporificados, marcados por nossas ancestralidades, que vêm da força de nossa oralidade, cantos e formas que nomeamos as coisas e enxergamos o mundo" (XAKRIABÁ, 2018, p. 167). "*A gente precisa lembrar de onde a gente veio. Por mais que a gente cresça na nossa vida, a gente nunca pode esquecer de onde a gente veio, né? E sempre defender as pessoas que estão na posição hoje que a gente ocupou um dia, né? Então, é isso"* (IND/MED 1, 2022).

5.2.3 O médico indígena, IND/MED 3, Kanela, do Maranhão

Quando chegou a Jataí, IND/MED 3 era um discente cotista indígena e hoje, em 2022, ele é um egresso da UFG/UFJ, indígena médico. A universidade transforma vidas e ajuda a

reescrever histórias e vem fazendo isso na vida desses discentes. IND/MED 3 foi criado na cidade, mas sua relação com a comunidade aldeada sempre foi muito forte e presente.

> Hoje, eu tenho uma vida corrida, estudei no Estado do Tocantins, fiz o magistério e terminei. Pensei que não iria mais estudar, mas, novamente uma pessoa me disse: **"Vai, você consegue!"** E eu falei: "Não". Ela insistiu novamente: "Vai lá e estuda". **E eu mais uma vez fui fazer e passei na prova.** E tive que deixar a minha família em nossa casa. **Peguei minha mala e saí pensando o porquê de tudo isso, deixar minhas crianças com o pai e pensando se ele ia cuidar do jeito que eu cuido. Às vezes eu chorava com muita dor no coração, tanto que me apertava como uma corda no pescoço, eu saía chorando dentro do meu coração, saía de perto das pessoas para que elas não observassem que eu estava chorando**. Novamente, passei na prova da Universidade Federal de Goiás e passei 5 anos assim, nunca me acostumei, mas terminei o curso com muita coragem e aprendi muito com o sofrimento, **muitas vezes sem recursos para comer nas viagens da aldeia para a cidad**e. Na cidade, havia momentos em que eu não comia comida boa, porque não tinha como comer, não tinha dinheiro. Eu não tinha dinheiro para comprar biscoito, nem picolé, as coisas mais baratas. Havia ocasiões que eu não tinha dinheiro, não tinha bolsa de estudo, não tinha nada, ficava só vendo meus amigos comerem. Às vezes, alguns colegas com boas intenções ofereciam: "Você quer um sorvete?" E eu: "Sim, eu aceito". Era assim que eu convivia com meus amigos. Depois que me acostumei com eles, às vezes, ajudavam-me compartilhando quase tudo comigo. Eu fiquei muito feliz com meus amigos e amigas não-indígenas, com os cupen. **São momentos difíceis sair de sua casa, de sua terra para estudar ou trabalhar.** Como eu disse anteriormente, não há espaço na cidade para o indígena e a vida na cidade torna-se muito complicada (KRAHÔ, 2017, p. 14, grifo nosso).

Ao som de pássaros e crianças brincando, o Médico indígena IND/MED 3 responde às perguntas feitas, via áudios do *WhatsApp:* "*Débora, desculpa a demora, deixa eu responder, então, por áudio que é mais fácil responder, facilita. Acho que ele facilita, né?"* (IND/MED 3, 2022).

O médico IND/MED 3 já está trabalhando e diz estar muito satisfeito com a conquista que teve após o curso de graduação: "*terminei o curso no final de 2021, em dezembro de 2021, formei com aquela portaria de antecipação, com 75% ainda, com a portaria da COVID. Logo que me formei, já fui correr atrás do CRM em Cuiabá/MT, porque* ***eu tinha certeza, clareza que a minha intenção não era ficar no Goiás e, sim, voltar para mais próximo do meu povo,*** *né?" (IND/MED 3, 2022).*

Assim como David Kopenawa (2015) que aprendeu com o povo branco na cidade, também, voltou para a aldeia: "Vivi e trabalhei bastante com os brancos e, aos poucos, suas palavras foram entrando em mim. Então, quando voltei para a floresta e percebi que os meus ainda não conseguiam entendê-los [...] vivo aqui agora com minha esposa e meus filhos e levo esta floresta em meu pensamento. Cabe a mim defendê-la, não?" (KOPENAWA, 2015, p. 383).

IND/MED 3 aprendeu na cidade, no curso de medicina, e ainda, se dedica aos estudos de aperfeiçoamento, mas sua intenção sempre foi voltar para perto de seu território de origem

"Então foi isso que eu fiz. Logo tirei o CRM e aí já fui chamado ***para trabalhar numa cidade do interior do Mato Grosso e a 100km da aldeia do meu povo"*** (IND/MED 3, 2022, grifo nosso). IND/MED 3 se mostra muito feliz por voltar para o seu território de forma que agora, com o conhecimento adquirido, ele pode ajudar sua comunidade (IND/MED 3, 2022).

> A contribuição da universidade na vida profissional foi crucial, porque se hoje eu tenho uma boa formação em um curso que remunera bem considerando a maioria dos cursos, é por conta da universidade, principalmente hoje eu vejo uma diferença muito importante em relação a profissionais que são formados aqui na universidade (MT), no país mesmo, principalmente em universidade pública em detrimento de outras universidades, profissionais que são formados no exterior tanto pela dificuldade em adentrar no território profissionalmente, quanto no próprio preconceito mesmo da população, preconceito da gestão, então, se hoje eu consigo ter essa clareza e essa estabilidade em questão profissional é graças à universidade (IND/MED 3, 2022).

A vida de IND/MED 3 mudou bastante e essa mudança foi possível graças ao programa UFGInclui. "*Acredito que ser cotista foi fundamental para Graduação uma vez que eu e minha esposa estávamos estudando, fazendo faculdade e não tínhamos como permanecermos na graduação se não fosse por meio do Programa UFGInclui, então, foi de suma importância e crucial para podermos concluir o curso de graduação*" (2022). Ele se refere ao auxílio de R$ 900,00 que o FNDE lhe possibilitava por ser indígena e estar cursando medicina e mais R$ 900,00 da sua esposa, que cursava Farmácia na UFG.

Quando IND/MED 3 se referiu aos objetivos que tinha ao iniciar o curso ele diz que

> Em relação aos objetivos, desde o início do curso era fazer uma boa formação, conseguir um bom conhecimento e poder atuar e ajudar o meu povo, voltar para minha região. Então, diante desses objetivos acadêmicos, acredito que foi suficiente, satisfatório para minha vida pessoal e profissional, também, porque uma vez que eu já era enfermeiro e consegui essa graduação de medicina que foi sempre meu sonho (IND/MED 3, 2022).

"A universidade deve ser vista como território epistêmico, no qual a participação de indígenas, negras, quilombolas e ribeirinhas se estabelece a partir de lógicas diversas de compreensão de mundos. O que significa, novas epistemologias, subjetividades e ontologias compartilhando o território acadêmico" (ALVES, 2019, p. 8).

"*Eu continuo estudando sim, fazendo cursos de especialização, aperfeiçoamento, já fiz curso de resgate básico, já fiz curso de urgência e emergência, já fiz cursos de pequenas cirurgias, cirurgias ambulatoriais. Ainda não estou fazendo nenhuma residência, nenhum mestrado, nenhum doutorado, por conta do exercício profissional* (IND/MED 3, 2022).

> Em relação as **políticas de cotas raciais, tenho total clareza que é de fundamental importância principalmente para os povos originários do país, indígenas, quilombolas**, porque de outra forma, nós que estamos muitas vezes **isolados, distantes dessas possibilidades acabamos perdendo oportunidades importantes de contribuir tanto pessoalmente, individualmente**

> **falando, quanto politicamente e viver em sociedade e até mesmo poder ajudar toda uma comunidade,** não só na área da saúde, mas em todas as áreas. Nós os povos indígenas carecemos muito de todas as áreas, todas as áreas são bem-vindas, desde cursos técnicos à cursos de graduação, todo conhecimento é bem-vindo e favorece e muito o crescimento de um povo (IND/MED 3, 2022, grifo meu).

IND/MED 3, agora, é um trabalhador que atua na prevenção de doenças e na promoção da saúde, que lida com uma equipe multidisciplinar composta por outros médicos, médicas, enfermeiros, enfermeiras e auxiliares de enfermagem, entre outros. Ele cadastra as famílias que moram em sua área de abrangência, detecta problemas de saúde, acompanha tratamentos de longa duração e o desenvolvimento de crianças, idosos, gestantes e pacientes crônicos, desenvolvendo essas atividades e atuando diretamente na comunidade, ou seja, em sua aldeia, em que seus habitantes têm visões de mundo, de saúde e de doença distintas da equipe médica composta somente por médicos com formação eurocentrada.

Diante dessas dificuldades, que, muitas vezes, envolvem a língua falada na aldeia, a distância da aldeia, a dificuldade no deslocamento, as questões culturais acabam dificultando a comunicação, a confiabilidade nesse estrangeiro que adentra a comunidade e essas acabam ficando desassistidas. É por isso, também, que é tão necessária a formação de membros dessas comunidades.

> Eu estou, como profissional de saúde, em um projeto chamado *Desbravador* que atua com crianças de 10 a 15 anos, crianças carentes, crianças que precisam desse amparo físico/mental/espiritual e acaba que precisa dessa visão integral, principalmente em relação ao físico na parte de saúde, cuidados de saúde, entendimento de toda uma demanda familiar e eu tenho buscado participar desse programa já há bastante tempo e tem sido bastante gratificante (IND/MED 3, 2022).

Quando um indivíduo sai da comunidade para sua formação, ele não está sozinho, ele carrega consigo sua ancestralidade, porque estão ligados por um cordão invisível que os leva de volta para seu território de origem e promove a contribuição de conhecimento para todos, portanto, o aperfeiçoamento se torna coletivo e não mais individual.

> A minha visão desse espaço é que é de fundamental importância seja no sentido individual ou coletivo. **Fazer parte de um povo, poder contribuir com esse povo de uma forma tão importante quanto o cuidado com a saúde, poder discutir assuntos desde a saúde da criança até a saúde do idoso, isso para mim é um mérito muito grande,** chega a ser um mérito mesmo poder fazer isso e poder contribuir de alguma forma (IND/MED 3, 2022, grifo nosso).

Estudantes representantes de segmentos societários, historicamente discriminados, precisam estar na universidade, precisam entrar e, quando se pensa nessa entrada, está se falando no programa UFGInclui e na Lei de cotas nº 12.711. O indígena egresso médico

IND/MED 3 faz um pedido especial, por reconhecer a importância das cotas para ele e para as futuras gerações.

> É mesmo um pedido para **que nunca acabe**, programas como esse, se puder usar o meu caso como exemplo, então, nunca deixar de lado políticas públicas como essa porque **existem pessoas, jovens que anseiam sair, anseiam buscar melhorias para o seu povo e individuais, que somente políticas como essas são capazes de fornecer, capazes de abarcar e dar oportunidades mesmo. Quantas e quantas queriam poder ter tido isso quando mais novo, quantos ainda esperam que essa política continue para poder alcançar, também, seus objetivos** independentemente da área escolhida para estudo e para se profissionalizar (IND/MED 3, 2022, grifo nosso).

Desde sua entrada na universidade, IND/MED 3 está junto com sua esposa, que fez curso de graduação em Farmácia na mesma instituição, sempre sendo apoiado um pelo outro e amparados pela família, que, mesmo morando distante, sempre se fez presente no dia a dia do casal. Pude presenciar e ver sua família se formar e se constituir. A universidade foi para ambos uma ponte de ligação entre o sonho e a realidade, entre o sonho a ser alcançado e a profissão em exercício. Dia 14 de novembro de 2022, presenciei mais uma etapa de realização na vida desse casal, o nascimento da *Liz*, que remete à palavra francesa *lírio*, um gênero de flores que simboliza características de pureza e espiritualidade. Mais uma vez presenciei a importância da ancestralidade e da família para o casal de indígenas, toda a família se fez presente no nascimento da filha do casal, assim como em todos os momentos da sua vida.

A importância da família e do orgulho que se tem de onde se chegou é algo que fica nítido nas falas, fotos, publicações nas redes sociais (*Instagram* e *WhatsApp*) e expressões de IND/MED 3 que revelam sua subjetividade, que é a maneira como um indivíduo expressa sua compreensão do mundo, envolvendo uma experiência interior desse mundo ideológico, de valores e costumes. No contexto contemporâneo, dada a centralização dos valores individualistas, a subjetividade passa a ser considerada cada vez mais um lugar interessante para se perceber como a vida coletiva se manifesta interiormente, que envolve um conjunto de modos de percepção, afeto, pensamento, desejo, medo assim como as formações culturais e sociais que modelaram e modelam, organizaram e organizam o modo de afeto e pensamento de um indivíduo em relação ao outro.

5.2.4. O indígena médico, IND/MED 4, Pankará, da aldeia Mingú

IND/MED 4, nasceu em Petrolândia/MA, teve uma vida com restrições financeiras, mas teve uma infância cheia de brincadeiras, das quais se recorda até hoje. Sempre gostou de

estudar e sempre recebeu o incentivo da mãe, que sempre achou importante estudar, sendo a única que possuía curso superior, ou melhor, possuía dois cursos superiores, um em Geografia e outro em Assistência Social, até 2017.

Sempre teve o sonho de ser doutor e vaqueiro, sempre quis sair de sua região, estudar e assim como os outros discentes/profissionais sempre sonhou em voltar para sua cidade e ajudar o povo de sua aldeia. IND/MED 4, durante o curso, recebia ajuda financeira de seus pais e quando não conseguiam ajudar, recorriam ao tio, que morava com outros dois discentes e, devido ao custo da passagem, só via sua família duas vezes ao ano, nas férias de julho e dezembro.

Em 04 de abril de 2022, consegui novo contato com IND/MED 4, que disse estar se sentindo bem em relação ao seu curso: *''hoje vejo que fiz a escolha certa*" (IND/MED 4, 2022). Apesar de não ter concluído o curso, demonstrou não ter se arrependido de ter lutado e persistido em realizar seu sonho, demonstrando estar muito feliz por faltar apenas 6 meses para terminar sua formação.

IND/MED 4 diz: "*muitos dos meus objetivos mantenho, quando formado pretendo conseguir ajudar muitas pessoas com meu conhecimento, acredito que essa será minha maior recompensa. O resto vem como consequência*", ou seja, ele ainda se mantém ativo com a intenção de retornar e ajudar a sua comunidade (IND/MED4, 2022).

Quando IND/MED 4 foi abordado sobre como percebe as políticas afirmativas referente a adoção de cotas raciais, ele se mostrou seguro sobre o que pensa: "*na minha visão a política de cotas é de extrema importância para garantir a equidade e permitir que nosso povo tenha acesso de forma mais justa. Além de ajudar o próprio aluno, ajuda também a nossa família*" (IND/MED 4, 2022). IND/MED 4, assim como os outros discentes indígenas demonstrou, mais uma vez, que a família sempre marca sua individualidade que, no caso deles, é sempre percebida de forma coletiva.

IND/MED 4 reconhece que a universidade o ajudou muito "*além de nos ajudar como graduando, nos permite criar responsabilidades e a crescer na vida*" (IND/MED 4, 2022). Quando abordado sobre sua identidade e a presença de seu corpo indígena dentro do espaço da universidade, ele responde com uma euforia de quem está prestes a se formar e não parou para analisar a importância que tem um discente indígena se formando em curso de medicina em uma instituição pública "*por mais que não esteja formado, mas já tenho expectativas sobre minha inserção profissional. É uma mistura de ansiedade para formar logo e de medo, pois não sei como serão as barreiras que terei que enfrentar. Isso só a experiência vai me dizer*" (IND/MED 4). Esse medo se mostrou muito presente em 2016 quando os discentes foram

abordados, iniciando seus cursos de graduação pelo Programa UFGInclui, mas se mostra presente novamente, agora, que o discente se formará em Medicina e precisará sair desse território já conhecido, que é o espaço universitário e terá que adentrar outro território cheio de desafios e desconhecido, o mercado de trabalho.

Podemos analisar esse medo sobre duas perspectivas: o medo que se provoca no outro e o medo que se tem do outro, por motivos reais e ancestrais. Frantz Fanon nos convida a refletir sobre esse assunto em relação ao corpo negro, mas podemos analisar, também, sob a perspectiva do corpo indígena e me pego a perguntar por que, ao ser perguntado sobre a sua identidade e sobre esse corpo dentro da universidade, IND/MED 4, falou sobre medo "A epidermização do racismo, ideia-chave apresentada no capítulo 'a experiência vivida do negro', remete à discussão sobre a percepção fenomenológica do corpo negro pelo outro imperial e racista. "Mamãe, olhe o preto, estou com medo!" (FANON, 2008, p. 105), ou seja, quando se fala de corpo, se fala de medo, aquele medo que sempre foi transmitido do outro ("civilizado") em relação ao indígena (vistos e lidos pelos civilizados como "não civilizados/tutelados"). "Aprendi, por exemplo, recentemente, a ter medo do medo que sentem de mim, quando manifesto a intenção de atravessar algumas das múltiplas fronteiras fractais que constituem a ecologia geopolítica do presente" (CASTRO, 2011, p. 887).

> Meus amigos Ojibwa sempre me alertavam contra julgar pelas aparências[...]. Vim a concluir que o conselho, que me davam em tom de bom senso, constitui uma das principais pistas para entendermos uma atitude generalizada dos Ojibwa diante dos objetos de seu ambiente – especialmente diante das pessoas. Isso os torna cautelosos e desconfiados em relações interpessoais de qualquer tipo. A possibilidade de metamorfose é certamente um dos fatores determinantes de tal atitude, visto ser a metamorfose uma manifestação concreta do caráter enganoso das aparências (HALLOWELL 1960, p. 67-70).

O artigo de Pierre Clastres (2003) sobre "*A sociedade contra o Estado: de que riem os índios?*" trata da temática do medo: se riem, também, têm medo, portanto, a pergunta é de que eles têm medo? A resposta de Pierre Clastres a essa pergunta, a princípio, é que eles riem e têm medo das mesmas coisas: jaguares, xamãs, brancos e espíritos, isto é, seres definidos por sua radical alteridade. E eles têm medo porque a alteridade é objeto de um desejo igualmente radical por parte do Eu. Esta é uma forma de medo que, muito longe de exigir a exclusão ou a desaparição do outro para que se recobre a paz da autoidentidade, implica necessariamente a inclusão ou a incorporação, do outro ou pelo outro (*pelo*, também, no sentido de *por intermédio do*), como forma de perpetuação do devir-outro que é o processo do desejo nas socialidades amazônicas (CASTRO, p. 2011).

Se fizermos uma analogia sobre essas barreiras citadas pelo IND/MED 4, por fronteiras, partindo do pressuposto que ele saiu de seu território, ultrapassou as fronteiras desse território para adentrar o território da universidade e já se imagina saindo desse território e ultrapassando suas fronteiras a caminho do mercado de trabalho, criado e desenhado pelo capitalismo que objetifica o homem e o seu trabalho, podemos definir, de várias maneiras, o lugar do perigo e do medo por excelência. Está claro, hoje, que o mundo contemporâneo pode ser tudo, menos um mundo sem fronteiras – a famosa "fronteira final" ou seja, hoje, todo lugar é fronteira, ou melhor, limite que não pode ser cruzado (CASTRO, 2011). "Imagine-se, então, o medo que é viver hoje no "centro" de um mundo que é só fronteira e termo, horizonte e clausura. O fim do mundo passa a estar em toda parte e seu verdadeiro centro, em lugar nenhum" (CASTRO, 2011, p. 889).

Ainda assim, diante do medo ao chegar na universidade e ao pensar em sair dela, IND/MED 4, diz:

> A UFG me permitiu crescer como pessoa. Foi uma oportunidade abençoada. Meu curso está me fornecendo outra visão sobre as relações interpessoais e como podemos contribuir para nossa sociedade. Hoje sou muito grato à oportunidade oferecida a partir do sistema de cotas raciais, pois está me permitindo mudar minha vida, da minha família e de outras pessoas. Outro ponto é o apoio e amparo que recebemos da universidade, sempre atenciosos e cuidadosos com os cotistas (IND/MED 4, 2022).

Revisitando a minha dissertação de mestrado encontrei um sonho puro e cheio de inocência que IND/MED 4 compartilhou conosco, em sua entrada na universidade, o sonho de ser doutor/vaqueiro. Não me contive e o relembrei desse sonho e a resposta foi a seguinte *"o sonho de ser médico persiste, mas o de ser vaqueiro, acho difícil, mas que bom que você me lembrou dele"* (IND/MED 4, 2022). Nesse momento, "*[...] que bom que você me lembrou dele*", ele ficou feliz de ser relembrado desse sonho, mas assim como a imaturidade dos muitos sonhos que se tem ao entrar em um curso superior, o de ser vaqueiro ficou para trás, foi deixado de lado, assim como tantos sonhos que se tem ao adentrar esse território, por enquanto, mas a alegria de ser relembrando, mostrou que, talvez, no futuro ele possa ser retomado.

5.2.5.O médico quilombola, QUI/MED 1, da comunidade Nossa Senhora Aparecida

Até os 17 anos, QUI/MED 1 morava com a avó, em Cromínia/GO, cidade com pouco mais de 3.500 habitantes, já que sua mãe constituiu família e mudou de cidade. Inicialmente, QUI/MED 1 mudou-se para Goiânia para cursar Farmácia, na UFG de Goiânia, passando a

morar com o pai e a receber bolsa permanência do FNDE, mas seu sonho continuava sendo o curso de medicina e, no ano de 2015, passou no processo seletivo para cursar medicina pelo Programa UFGInclui. A realidade vivida por QUI/MED 1, em Jataí, foi cheia de restrições financeiras pois dependia da ajuda das avós e de sua mãe, que trabalha na prefeitura.

QUI/MED 1 pede desculpas pela demora no retorno para responder às questões trabalhadas na entrevista, devido à falta de tempo, já que está trabalhando em vários plantões seguidos.

> Estou bem, graças a Deus, estou realizado, conclui meu objetivo que era me formar, depois de tanto sacrifício, tanta luta, tanta batalha para conseguir, eu me formei, no final do ano passado, em dezembro de 2021, mas só peguei meu CRM agora em janeiro de 2022 e, desde então, estou trabalhando quase todos os dias, praticamente todos os dias, mês passado (março/2022) e esse mês (abril/2022) trabalhei todos os dias do mês, vários plantões em sequência, está sendo muito bom (QUI/MED 1, 2022)

Para QUI/MED 1, seu maior objetivo sempre foi se tornar médico, inclusive, apesar de estar cursando Farmácia, desistiu desse curso quando conseguiu passar em medicina, pois seu objetivo "*era independência financeira, trabalhar e poder ter um salário, não depender dos meus pais e poder conquistar minhas coisas, minha casa e meu carro*". "Desse modo, a entrada na universidade surge como um meio para ascensão social e um modo de romper com um ciclo geracional de ocupações em determinados postos de trabalho" (LIMA, 2002, 192), pensados para os corpos negros.

> Meu maior objetivo era a graduação, consegui atingir, **saí da universidade com o diploma**, eu quase não tive adversidades durante o meu curso, tive apenas uma reprovação, bem no final, mas foi por conta de falta, porque o professor durante o internato, não aceitava justificativa pessoal para faltas, mas assim, não foi por alguma coisa que eu fiz. Eu me senti meio injustiçado, mas era a norma do internato que não poderia haver faltas e meu motivo era mais pessoal mesmo, então acho que é até mesmo cruel com os alunos, porque é 100% de presença, e não poder repor é muita, desculpe a palavra, mas sacanagem (QUI/MED 1, 2022, grifo nosso).

Mesmo que QUI/MED 1 alegue não ter tido adversidade, demonstra em sua fala, acima, ter se sentido injustiçado por não ter havido empatia em seu curso, chegando a dizer que essa postura para com o discente foi sacanagem, mas se conforma, tentando justificar para si que faz parte das normas do internato, que mesmo ele, que sempre passou em todas as disciplinas, tenha sido reprovado em uma disciplina, apenas por faltar uma única vez, por motivos pessoais, sabendo que não poderia ter nenhuma falta. Será que esse conformar, mas registrar aqui em entrevista seria uma forma de brigar com os "velhos hábitos arcaicos de

herança escravista que marcam a submissão (LIMA; PATES, 2019 p. 151), ou seria uma forma de reagir, de alguma maneira, a esse método de controle?

QUI/MED 1 adia seu sonho de fazer residência médica para poder trabalhar e se manter financeiramente e ajudar sua família para, somente depois, se dedicar à residência médica, atitude e realidade que somente a população pobre e de comunidade conhece, ou seja, sua prioridade é sua família que tanto o ajudou.

> *Eu penso em fazer residência em ortopedia, como **eu sou de família bem humilde, bem pobre, bem carente, eu tive que trabalhar esse ano para conseguir desatolar um pouco, ajudar meus familiares para depois eu pensar em me especializar,** porque seriam mais três, quatro anos estudando e recebendo apenas a bolsa, ou um plantãozinho ou outro, mas com uma renda bem baixa, não com o salário que eu ganho hoje, então, ás vezes, eu iria passar um pouco de dificuldade, também, aí resolvi trabalhar (QUI/MED 1, 2022).*

A educação é vista como um meio de ascensão social, o incentivo aos estudos é colocado como forma de amor e de agradecimento presente na fala do discente QUI/MED 1, e nessa forma de ascensão, o discente se mostra repleto de felicidade e agradecimento às políticas de cotas raciais que lhe possibilitaram uma mudança de vida, de perspectivas e de sonhos.

> Sobre a política de cotas raciais, não tem como eu falar algo que não seja um elogio porque para mim foi um divisor de águas, mudou totalmente a minha vida, eu nunca teria feito, nem entrado em uma universidade federal, no curso de medicina, se não fosse por esse programa, por essa inclusão e do ponto de vista foi criado apenas no intuito de ajudar para diminuir um pouco da desigualdade que existe demaissss e não só cotas raciais, mas, também, a cota social, porque acho que as duas caminham juntas e, **nossa, para mim mudou a minha vida, para mim, eu nem tenho muito o que explicar porque eu nem consigo, o quanto foi um divisor de águas e está mudando minha realidade** (QUI/MED 1, 2022, grifo nosso).

Desde o nascimento, aos seres humanos vão sendo atribuídos, pelos grupos de sua inserção, uma série de características e marcações que serão internalizadas, em maior ou em menor grau, manifestando neles os primeiros elementos de identificação do sujeito, que, no caso de QUI/MED 1, se trata de um homem, quilombola, pobre, pertencente a um quilombo de pouco mais de 3.500 habitantes, cotista que só conseguiu concluir os estudos com a ajuda financeira de sua família, que tinha muito pouco e não conseguia ajudar nem o necessário. É enfatizado por ele que seu quilombo era carente de tudo e a universidade, além de ser a transformadora e possibilitadora da mudança nele, como discente, também, tinha sido a responsável pela grande mudança em sua vida, possibilitando-lhe a ascensão.

> A universidade contribuiu "pra caramba", principalmente, no curso que eu fiz, Medicina, o método de **ensino que é meio que auto didático, que você estuda por conta própria, você faz apresentação, você abre uma roda de conversa e discute sobre um assunto, sobre uma**

> **determinada matéria, então, assim, também, foi muito bom, então, me deu uma alavancada e um impulso muito grande porque eu era muito inibido** e eu não conseguia conversar, eu não conseguia falar em público, não conseguia**... igual, agora, eu estou falando com você, eu tinha muita vergonha, então, foi, assim, um aprendizado e tanto, eu, também, contribui demais**. A universidade em si, a qualidade de ensino é muito boa, os professores muito dedicados, muito bem instruídos, foi perfeito (QUI/MED 1, 2022, grifo nosso).

Quando se fala nessas primeiras identificações, como referenciais sociais e históricos preexistentes e básicos para o estabelecimento de vínculos, nesse caso, fica evidente sua ligação com sua família e sua identidade, como se antes, ele nem fosse um sujeito individual/coletivo e só passasse a ser, agora, que é médico e se tornou referência, conseguindo o poder de ser ouvido, referenciado e destaque para sua família. O discente não se aprofunda em seu lugar como discente quilombola negro, ocupando o seu espaço profissional, como se ele, nesse momento, deixasse de ser visto como homem negro. Quando o abordei com a pergunta sobre como ele se vê, com esse corpo negro, ocupando esses espaços que agora ocupa, ele alegou não ter entendido a pergunta, mas alegou se sentir bastante satisfeito sem adentrar ao seu pertencimento e à questão racial: "*mas, assim, o que resume é basicamente a realização, é isso, eu tô feliz demais, estou me sentindo realizado, não me vejo hoje em dia fazendo outra coisa que não seja a medicina, sendo médico. Gosto demais, estou gostando muito de trabalhar e estou me sentindo realizado*" (QUI/MED 1, 2022).

"*Todo mundo que conviveu comigo, que me conhece, sabe que foi assim, que está sendo assim, por meio das cotas e estão todos muito felizes, meus familiares.... nossa senhora,* ***vêm aqui, me vêm trabalhar, eu até falo: "gente, é hospital, não fica vindo aqui não"*** *[essa parte da entrevista é repleta de sorrisos]****, só que para a família inteira e meus amigos também é uma mudança de realidade***" (QUI/MED 1, 2022, grifo nosso). Mostrar para a família e para a mãe onde conseguiu chegar é motivo de orgulho, mesmo com os riscos de se estar em um ambiente hospitalar. Ele alerta os familiares sobre o perigo, mas o faz sorrindo de alegria e satisfação, aliás, quase toda a entrevista é respondida dessa maneira, com alegria e sorriso largo.

Stephanie P. Lima (2022), fala sobre a mãe ser a conexão entre dois mundos, o da universidade e o da origem. No caso da sua mãe, QUI/MED 1 diz ser a primeira pessoa da família a ter graduação e ele seria a segunda, mas, em seguida, mas volta atrás em sua fala lembrando-se de que sua mãe tem graduação, mas nunca trabalhou na área, voltando a ser ele mesmo a referência de primeiro a ter curso superior e trabalhar na área de formação.

> Da minha família eu sou o primeiro médico e eu acho que sou o segundo a estudar, considerando que minha mãe também tem formação em Assistente Social, porém, nunca exerceu, porque não conseguiu emprego, **então, eu sou o primeiro da minha família mesmo que estudou, da minha família contando os avós, pai, tios, então, assim, sabe, é tudo muito novo. Todo mundo fica**

> **“nossa”, e estar sendo referência para os meus primos, para o meu irmão que também não queria estudar, agora, ele já quer, então, é realmente mudança de vida. Assim,** não tem nem como explicar ou só definir em uma só palavra, porque é bom demais (QUI/MED 1, 2022).

Receber a família que só vai ao hospital para encontrar-se com ele, ser o primeiro a se formar e trabalhar na área, ser referência para os primos e irmão que passou a querer estudar por sua causa, tudo isso é motivo de orgulho, mas, também, uma forma de agradecimento por todo esforço feito pela mãe, pai, avós para que ele pudesse estar naquele lugar e é uma forma de os levar, ainda que de maneira indireta, para aquele novo lugar que, agora, ele ocupa e que jamais poderia ocupar antes.

5.2.6 O médico quilombola, QUI/MED 4, da comunidade São Felix

QUI/MED 4 nasceu na cidade de Minaçu, Goiás, em 21 de dezembro de 1980. Sua infância foi vivida na região da cidade de Cavalcante-GO, sempre ajudando seu pai, no garimpo de ouro e trabalhando em lavouras de arroz, feijão e milho. Morava em Minaçu com seus pais até o ano de 2012, mas hoje mora sozinho. Seu pai já faleceu e sua mãe é sua grande incentivadora. Mais uma vez, a mãe, mulher preta, aparece como incentivadora, apoiadora e força impulsora para que o filho estude e, estrategicamente, ocupe outros espaços que a ela não foram possíveis. QUI/MED 4 prestou 52 vestibulares até conseguir ingressar na UFG/UFJ, em Jataí, e só diz ter conseguido por causa das políticas de cotas do programa UFGInclui.

Quando, em 01 de abril, 25 de abril e 6 de junho de 2022, tentei contato com o QUI/MED 4, para agendar uma entrevista com ele, ele apenas me encaminhou um vídeo que descreverei, aqui, para entendermos um pouco como o discente está hoje, após seis anos do início de seu curso de medicina.

O vídeo era acompanhado de um texto que tinha como título *História de vitória e superação* e, após o título, havia o seguinte texto: “*Como descendente quilombola, ex Gari, se tornou Professor, Bombeiro Militar e ‘Futuro Médico’. Vídeo que merece ser compartilhado pois serve de inspiração, seja no grupo de família ou de trabalho. Pessoas precisam ver que aquele que se esforça vai alcançar seus objetivos*”.

Apesar de não concordar com essa frase *“aquele que se esforça vai alcançar seus objetivos”,* pois transfere para o indivíduo toda a responsabilização sobre o seu sucesso ou fracasso como se seu esforço não tivesse sido suficiente − pois sabemos que não é dessa forma − os indivíduos negros sofrem influências externas para que não consigam e sejam culpabilizados por essa condição, como se o baleado levasse a culpa por ter sido baleado.

Vamos ao vídeo: QUI/MED 4 aparece no vídeo de pé, um homem negro retinto, camiseta de gola Pollo branca e relógio analógico imponente no pulso esquerdo, com uma foto ao lodo da tela do vídeo, quadrada parecendo uma foto 3x4. Nessa foto, de um lado, ele está vestido de jaleco médico, com a logo da UFG e um estetoscópio no pescoço, e, do outro lado, de camiseta vermelha, como se dividisse o mesmo indivíduo entre as identidades de médico e bombeiro. A duração do vídeo é de 3 minutos e 38 segundos. Enquanto QUI/MED 4 fala, vai aparecendo fotografias dos lugares e pessoas que compuseram sua trajetória de vida, com uma música instrumental no fundo, nos fazendo recordar dos vídeos motivacionais a que já assistimos.

> Sou descendente da comunidade calunga da cidade de Cavalcante. Eu vou contar para você um pouquinho da minha história. Meus pais foram, por volta da década de 70, para a cidade de Minaçu, aonde estava tendo extrativismo mineral, que no caso era a SAMA, que foi o *boom* para aquela época, foi lá quen a gente nasceu na década de 80, eu juntamente com mais sete irmãos e ali começamos nossa história. Cresci trabalhando no garimpo de extrativismo mineral, na época que era muito famoso, era o local que tinha grande quantidade de ouro e ali iniciei toda a minha infância. Aos 18 anos iniciei o trabalho na prefeitura municipal de Minaçu, trabalhando como gari e dali começou nossa trajetória e eu me lembro muito bem de uma coisa que meu pai dizia, ele dizia que se você quer se dar bem na vida acorde antes do galo, e isso eu trouxe para a minha vida. Era o ano de 2001 quando eu ingressei no Bombeiro Militar e de lá para cá sempre correndo atrás de melhorias. No ano seguinte já comecei um curso técnico em segurança do trabalho e não parei mais de estudar, nossa,vim correndo atrás passando em concursos buscando outros vestibulares e dando enredo a nossa história. E por que tanto eu estou frisando isso? Eu sou fruto da educação, eu me lembro muito bem quando eu era criança falava que nós éramos o futuro do Brasil, tínhamos que estudar e realmente minha mãe com sua pouca sabedoria estudantil, mas um conhecimento de vida gigantesca sempre nos incentivou a estudar e eu sempre gostei de ler, sempre gostei de compor, sempre tive no meio da música, então sempre tive no meio das letras e eu sou fruto do estudo. Posteriormente iniciei o curso de geografia já concluído, sentindo que eu queria algo mais. Foi aí que, em 2011, 2012 resolvi ir para Goiânia, aonde ingressei no curso de direito por dois anos e fazia engenharia civil na UFG concomitantemente e ainda trabalhava, mas meu sonho era medicina, esse era meu sonho, mas por causa das condições de infância, pouca estrutura, achava muito longe e muito difícil de conseguir, mas eu sempre lembrei daquela fala do meu pai, “acorde antes do galo”, que foi tudo isso que eu fiz. Dediquei vários anos de afinco, estudo e consegui entrar em 2015/2016, passei para quatro faculdades de medicina. Hoje eu vejo como é de extrema importância a dedicação aos livros e se você tem sonho não pare, busque, dedique, vá buscar seus sonhos, foque nos objetivos e não nas dificuldades para alcançar os objetivos, e eu sou fruto disso, eu sempre acreditei, eu sempre tive sonhos, como muita gente. Às vezes, o sonho parecia distante, mas a vontade era maior, o desejo era maior e eu sou fruto de tudo aquilo que eu acredito e de tudo aquilo que eu defendo (QUI/MED 4, 2022).

Assim como Vilma Piedade (2017, p. 23) se referia ao corpo como território de ancestralidade, saber, ritmo, dança, cultura, o lugar do Saber Ancestral, evidenciado por meio da dança, “em que o corpo é um território livre, mesmo tendo sido marcado a ferro e fogo pela escravidão, ainda marcado pela violência do Racismo!”. QUI/MED 4 (2022) deixa esse conceito transparecer de forma indireta em sua fala “eu sempre gostei de ler, **sempre gostei de**

compor, sempre tive no meio da música, então sempre tive no meio das letras e eu sou fruto do estudo".

É notório que a intenção do vídeo é ser visto e assistido na sua totalidade pelo máximo de pessoas possível, já que ele foi configurado de forma dinâmica, rápido e curto, no formato para envio sem dificuldade pelo *WhatsApp*, ou seja, é um vídeo leve. Configurado para ser divulgado de forma rápida e ágil, nele é demonstrado a importância do movimento social na formação da identidade do discente, perceptível na trajetória e nas fotografias apresentadas durante o vídeo, apesar de não falar sobre esses movimentos e sua constituição é possível perceber isso o tempo todo.

A confecção do vídeo é um movimento muito importante de solidariedade com a população negra, apresentando um profissional estudioso, negro que foi bem sucedido no caminho percorrido, que motiva e que incentiva outros, faz parte de um movimento político e social, que se movimenta na tentativa de tencionar as engrenagens em um movimento contrário ao movimento excludente posto pelo racismo, pois se sabe que a construção da identidade negra é um processo complexo e solitário, no qual a população negra busca representações que resistam à imagem estereotipada e preconceituosa que lhes é atribuída. Nesse sentido o vídeo se movimenta procurando colocar em destaque sua cultura, sua estética e história, de maneira a resistir, a incentivar e ser representação para outros que, também, queiram fazer parte de outras realidades.

Outra característica é a grande cobrança que o discente tem o tempo todo sobre ele, para que se sobressaia e se destaque, acordando *antes do galo*, rotina escravista trazida até hoje para o cotidiano de alguns membros da população negra, isso quer dizer antes das cinco horas da manhã e sempre acumulando grandes responsabilidades e atividades, ficando sobrecarregado o tempo todo com tantas atividades. É possível perceber que não se pode falar da militância exercida pelo discente de forma separada de sua vida, pois a sua vida sempre foi de militância e, agora, ele tenta incentivar outros a persistirem em seus sonhos, mas creio que, devido ao tempo, não tenha sido possível descrever alguns caminhos que possam facilitar para que outros o sigam, como as políticas de cotas na universidade, a que a população negra, quilombola e indígena tem direito. Creio que apenas incentivar sem apresentar caminhos, pode ter efeito contrário e possa gerar no outro a sensação de incapacidade e culpabilidade pelo insucesso no caminho percorrido.

Em 2022, seguindo o movimento de inquietude, QUI/MED 4 se candidata a Deputado Estadual, em Goiás, pelo Partido Renovador Trabalhista Brasileiro (PRTB), na tentativa de executar mudanças no âmbito estadual.

5.2.7 O advogado quilombola, QUI/DIR 1, da comunidade Kalunga EMA

QUI/DIR 1 ingressou na Regional Jataí, no ano de 2016, advindo da comunidade quilombola EMA, do município de Cavalcante. Hoje, em 2022, QUI/DIR 1 é um homem casado, com uma mulher de sorriso largo com quem teve uma filha de três anos, com lindos cabelos crespos pegando na altura dos ombros, com cachinhos pretos e bem definidos, também, portadora de um lindo sorriso e muita gentileza ao falar. Além dela, QUI/DIR 1 é pai de outras duas meninas, uma de seis e outra de 11 anos. Ele diz que não sabe nem quem é o seu pai. É servidor público municipal, parou de estudar aos 10 anos e retornou quando passou no concurso para Vigilante Patrimonial. Foi criado no município de Cavalcante por várias mãos, passando uma temporada com cada uma das mães que o acolheu durante sua infância.

Dia 12 de dezembro de 2022, após inúmeras tentativas, consegui uma entrevista com QUI/DIR 1, na qual, por problemas técnicos, não consegui gravar o áudio da entrevista, mas graças a anotações em meu diário de campo, conseguirei apresentar trechos importantes dessa imersão. "*Ainda não terminei meu curso, tive que voltar para Cavalcante para reassumir meu cargo como Vigilante municipal, estava afastado há seis anos, sem remuneração, mas com a pandemia precisei voltar e terminar as disciplinas pelo método online, mas já estou completando oito anos de curso, e tenho até 2023 para concluir o meu TCC*" (QUI/DIR 1).

QUI/DIR 1 reforça que teve muita dificuldade durante seu curso, pela falta de renda, pela ajuda que sempre precisou dar para a família, mas que o curso foi de grande oportunidade, principalmente, para poder perceber que a instituição cria acessos, mas as normas e leis restringem esse acesso, sendo possível para a população quilombola adentrar nos cursos da universidade, mas para conseguir os resultados esperados por ela, precisam se esforçar muito mais, mais que qualquer outro discente, já que a estrutura foi feita para dificultar a ascensão dessa população, mesmo assim, afirma que sua média global no curso de Direito é 8,6.

QUI/DIR 1 afirma que sempre teve a vivência da realidade, mas nunca a percebeu como passou a perceber após o curso de Direito: é como se uma venda fosse retirada de seus olhos e ele passasse a perceber como isso acontece em seu território, onde os moradores conquistaram o direito às terras, que foram tombadas para esse fim, mas ficaram limitados à quantidade de terra para produção, restringida apenas para a quantidade de subsistência e não de renda, inclusive, não têm acesso à água tratada e à utilização da água do rio para fins de plantio, também, é restringida por lei, mas os grandes proprietários de terras, não quilombolas, conseguem fazer tudo aquilo que é proibido para os moradores, obrigando-os a se mudarem de

seus territórios para conseguirem trabalhar na terra para mais do que sobreviverem e, assim, obterem renda suficiente para conseguir ter o mínimo de qualidade de vida, como água tratada.

Portanto, QUI/DIR 1 declara que antes do curso de Direito na UFG, tinha a vivência prática, mas não conseguia e nem tinha argumentos jurídicos e críticos para a percepção que possui agora, mas apesar de todo esse crescimento intelectual, ainda não conseguiu dar início ao seu TCC, e já está em seu último ano antes de ser jubilado (8 anos de curso), por ter dificuldades para a elaboração no TCC no formato de produção acadêmica/científica e me convida a ajudá-lo, como já o fiz antes, enquanto eu me encontrava pesquisadora no âmbito do mestrado.. Como creio que ajudar faça parte do acolhimento, do suporte e da cooperação para a produção de outras epistemologias, fazendo parte do meu compromisso com a luta e a inclusão da população negra nesses espaços e nessa construção, me comprometi a ajudá-lo, com grande alegria e responsabilidade.

QUI/DIR 1 disse que amadureceu muito intelectualmente e quando alguém diz que quer estudar, ele incentiva muito, diferentemente, de seus amigos que sempre o desacreditaram e o consideravam incapaz, voltando a repetir a mesma frase dita em 2016, com um sentimento de tristeza, mas me disse que, quando estimula os jovens de sua comunidade, explica que não é fácil, que a universidade depois de oito anos, ainda continua com as mesmas dificuldades: não possui casa para receber os estudantes que vêm de fora e a bolsa demora até oito meses para ser paga. Até esse período, o futuro discente precisará encontrar outras formas de se manter, mas que, ainda assim, reforça a importância do curso e da universidade, os estimulando de forma consciente.

A esposa de QUI/DIR 1 quer fazer graduação em Enfermagem na UEG, localizada próxima à cidade de Cavalcante, mas, por enquanto, ainda não é possível, porque ele alega que para um estudar, o outro precisa terminar os estudos, porque, financeiramente, não consegue manter os dois na universidade. Assim que apresentar o TCC e concluir seu curso, fará a prova da OAB e iniciará as atividades em um escritório de Advocacia para adquirir a prática do exercício do Direito e, posteriormente, vai se preparar para fazer as provas de todos os concursos púbicos na sua área, voltando a reforçar que, assim que terminar o curso de Graduação, sua esposa iniciará o curso dela. Com isso, percebemos que os sonhos possibilitados pela conclusão do curso de Graduação são vários, ele abre portas e oportunidades antes não imaginadas.

Apesar da educação ser um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, ainda em 2022 é considerada um privilégio para muitas famílias quilombolas e para a população negra e pobre, sendo preciso escolher quem estuda e quem trabalha.

5.2.8 A fisioterapeuta quilombola, QUI/FISIO 1, da Comunidade Kalunga, Engenho II

Nascida em Cavalcante-Go, sua infância foi toda na comunidade Quilombo Kalunga Engenho II, seus pais sempre foram seus maiores incentivadores, apesar de não terem estudo e seu maior medo sempre foi não conseguir permanecer no curso devido às dificuldades financeiras, já que sua família sempre foi muito carente de dinheiro. Ainda assim, após vários contatos, em 01 de julho de 2022, consegui que a discente QUI/FISIO 1 me permitisse saber e compartilhar com vocês a continuidade de sua história transcrita na minha dissertação de mestrado.

> Eu me formei no final do ano passado, dezembro de 2021, e estou trabalhando atualmente, graças a Deus, apesar de ser difícil conseguir emprego logo assim que você sai da faculdade, **ainda mais quando você não tem um dinheiro para investir em cursos extras**, e tudo mais, mas eu **atualmente estou trabalhando**, graças a Deus, e eu hoje, **atualmente eu me vejo, em parte, realizada, né?** (QUI/FISIO 1, 2022, grifo nosso).

Assim como Sueli Carneiro (2020, p. 448) dizia: "Deposito sempre minhas esperanças na capacidade de resistência e resiliência do povo brasileiro, majoritariamente negro" e, para transparecer essa admiração, trazemos mais uma história que causa orgulho àqueles que acompanharam de perto esse caminhar da entrada, da permanência e da saída da UFG. Orgulho de quem, no mestrado em educação, decidiu produzir dados científicos para constatar se era ou não fruto do racismo a frase ouvida, em 2016, em reuniões da Coordenação de Graduação, antiga COGRAD, em que diziam que os discentes cotistas apenas diminuíam o nível dos alunos da Ampla Concorrência (AC). Na minha dissertação, quando analiso os dados colhidos, fica provado que isso não é verdade e não tem o mínimo fundamento científico. Mas eu não poderia deixar de reafirmar, mais uma vez, que essa frase é fruto do racismo e precisa ser denunciada. "***Eu terminei o curso em cinco anos, mas foi devido à pandemia, nós ficamos um ano parados, então, acabou que eu fiquei seis anos na UFG, mas eu consegui formar no tempo certo, não fiquei devendo disciplina e consegui acompanhar o tempo certo do curso***" (QUI/FISIO 1, 2022, grifo nosso). A categoria cotista tem sido (re)apropriada por coletivos universitários negros como uma categoria para delimitar encontros e possibilidades de acolhimento e de aquilombamento entre as pessoas negras e pessoas brancas que apoiam a sua adoção (FACCHINI; COACCI; SILVA, 2022)... e é nesse lugar que me encontro.

> Eu consegui sim atingir meus objetivos, que era formar, que acho que era o principal e me manter lá também e aproveitar ao máximo as oportunidades que eu tivesse lá para minha formação acadêmica, então, eu consegui sim. Para ser bem sincera com você eu não me lembro de todos os

> objetivos que eu tinha, mas o principal **era formar e conseguir trazer esse diploma para casa**, né? [nesse momento, a quilombola fisioterapeuta está com sorrisos na voz, sorriso de satisfação e orgulho], e no decorrer da graduação eu acredito que foram muitos objetivos: era trabalhar na área, formar, conseguir um emprego, conseguir uma valorização profissional e acredito que estou conseguindo, sim. Atualmente, eu ainda não estou fazendo ainda uma especialização nem mestrado, nem outra graduação, mas eu pretendo, sim, fazer uma especialização na área de ortopedia porque é a área que eu tenho mais afinidade e é isso (QUI/FISIO 1, grifo nosso).

Para a discente, as políticas de cotas contribuem para a visibilidade e a valorização social da sua comunidade e da população negra, bem como potencializa uma identidade de estudante cotista que se reconhece em um corpo negro como sujeito histórico e sabe da sua importância para o fortalecimento, reflexão e divulgação para os demais membros dessa comunidade e da população em geral, mas, para além disso, a discente tem um compromisso/pacto com sua família que é expressa na frase grifada acima: não é só ingressar na faculdade, é trazer esse presente advindo de um conquista individual e coletiva para os seus que sempre estiveram ali de forma subjetiva e foram, por muitas vezes, motivo de persistência, dedicação e luta.

> Eu acho que as políticas de cotas raciais são muito importantes, por conta que abre portas para pessoas que não teriam condições para estar nesses ambientes e para mim. Se não fosse o Programa UFGInclui eu poderia até estar formada, mas eu teria formado em uma faculdade particular, talvez estaria formada, mas estaria com uma dívida muito grande, pagando um FIES ou algo parecido e jamais na minha mente, nunca imaginei que eu conseguiria formar em uma instituição pública, bem renomada e eu acredito que essas políticas de cotas raciais abrem portas, nos dão oportunidade de vivenciar isso, ocupar espaços que a gente tem direito (QUI/FISIO 1).

No imaginário das famílias dos discentes, aqui relatados, a universidade representa uma grande conquista, já que ela estava ausente, distante, "pouco provável". A entrada de um membro destas famílias no ensino superior e a sua permanência têm dois sentidos, um individual e outro coletivo, uma vez que, ao ocupar esse lugar na universidade isso lhe possibilita alterar a realidade atual e influenciar a realidade futura no meio social em que este indivíduo e a população negra circulam.

Após uma longa e profunda respiração QUI/FISIO 1 diz que "*A UFG contribuiu na minha vida assim, imensamente porque em primeiro lugar* ***ela me deu uma profissão e me deu experiências****, pôde me ofertar* ***experiências, das quais eu poderia viver e que eu vou viver****, provavelmente dentro dessa minha profissão*" (2022, grifo nosso).

Todos os discentes revisitados falaram sobre o quanto é gratificante ser referência e o tamanho desse compromisso, uma vez que é referência e sente que não pode falhar, porque se ele cai, muitos cairiam juntos, nos remetendo à famosa frase de Angela Davis (2016), quando veio ao Brasil: "*Quando uma mulher negra se move, toda sociedade se move com ela":* assim

é a realidade da única discente "mulher" que conseguimos revisitar QUI/FISIO 1: ela rompeu as barreiras e mudou a história, deixando de repetir e ocupar aquele lugar que suas ancestrais ocuparam, que foram impostos a elas, o lugar da subalternidade, e, assim, se formou em Fisioterapia e está trabalhando em sua comunidade como profissional quilombola fisioterapeuta graduada por uma universidade Federal. "*Sempre que tem pessoas quilombolas que falam que têm vontade de fazer um curso superior, que não sabem da existência da UFGInclui, pasme, ainda tem pessoas que não sabem, a gente está sempre orientando e falando como funciona, a gente fala das dificuldades que pode ter na cidade, mas a gente sempre procura incentivar as pessoas nossas a ocuparem mais esses espaços que é delas por direito*" (QUI/FISIO 1, 2022).

> Para mim estar na profissão que eu estou como fisioterapeuta é uma gratidão imensa, que eu queria, porém, **era algo que eu não imaginava que poderia acontecer na minha vida** e graças a Deus aconteceu, **graças à UFG e graças às cotas.** Então eu me sinto muito realizada, muito grata de **poder fazer parte desses profissionais e estar aqui para mim é muito gratificante, muita realização não só para mim, mas, também, para minha família em geral e é muita gratidão mesmo**, muita gratidão. **É a realização de um sonho que não é só meu, mas, também, da minha família, é como se não fosse eu que estivesse ocupando o espaço, mas também todos eles** (QUI/FISIO 1, 2022).

Assim como a maioria dos discentes cotistas do Programa UFGInclui, a discente QUI/FISIO 1, também, quer continuar estudando, fazer uma especialização (alguns já estão fazendo), mestrado e doutorado, se possível na própria UFG.

Quando uma mulher negra se move, toda sociedade se move com ela, porque ela, antes, segurou a mão de seus ancestrais e foi e, agora, ela estica sua mão e leva com ela o máximo de pessoas negras possível, além de convocar outros e outras, a romper essa ordem, questioná-la, gerar desconforto, desestabilizar o que é posto, ou seja, desestabilizar o racismo estrutural. Com isso é reforçada a frase que dá sentido à síntese do feminismo negro: "Uma sobe e puxa a outra", pacto feito entre as mulheres negras, em que elas decidiram que não ficarão mais sozinhas, não porque não achem importante serem pioneiras, mas porque nos provam todos os dias que, para além de ser pioneiras, o mais importante para criar fissuras na estrutura racista é que mais e mais mulheres negras e suas famílias, cheguem e ocupem lugares antes inimagináveis, onde uma representará a vitória da outra e trará consigo várias outras que seguram sua mão. Por isso, junto minhas mãos às delas...

5.2.9 O médico quilombola, QUI/MED 3, da comunidade Santo Antônio da Laguna

Em 2 de junho consegui fazer a entrevista com QUI/MED 3, após várias tentativas frustradas. Falar com QUI/MED 3 foi gratificante por perceber e vivenciar o que o curso

superior pode fazer com a realidade daquele garoto pobre. "*Eu estou bem, conclui, realizei um grande sonho, que era a graduação, atualmente estou morando em Brasília/DF, fazendo residência médica, é uma especialização na área da infectologia, no Hospital Universitário de Brasília, estou muito feliz, pelas oportunidades dadas e pelas conquistadas*" (QUI/MED 3, 2022).

> Eu terminei minha graduação em junho de 2020, então, recentemente completaram dois anos que eu concluí a faculdade e foi muito positivo. **Consegui atingir meus objetivos, mas não todos ainda, alguns eu pretendo conquistar e realizar melhor quando eu terminar a especialização**. Eu tive um período, assim que terminei a faculdade, **eu voltei para a minha terra e assim eu pude ajudar as pessoas da comunidade, inclusive, eu tive outras pessoas que ajudaram, estimulamos, fiz palestras, consegui fazer as doações/retribuições que eu ia fazer para a comunidade e ainda faltam algumas, não consegui fazer todas,** mas eu acho que tenho conseguido fazer os meus objetivos (QUI/MED 3, 2022, grifo nosso).

No trecho grifado, da fala acima, é possível perceber o "pacto" do discente com seu povo e sua comunidade. O discente saiu de seu território, de seu povo, mas trouxe consigo o compromisso de voltar e fazer a diferença para esse povo que o ajudou, que lhe possibilitou ingressar na universidade por meio das cotas para quilombolas. O pacto é feito de forma inconsciente, ele não é falado e nem acordado formalmente, mas ele está lá, ele existe e ele está gravado na pele daquele que, também, é território, daquele que é tradição, que é comunidade, que é ancestralidade.

> Creio que meus objetivos não mudaram, só aumentaram, mas eu continuo querendo me dedicar de alguma forma a me dedicar na carreira acadêmica, estar envolvido também com saúde pública, eu gosto muito dessa parte **e buscar retribuir, de forma direta com a minha cidade, com a minha comunidade é algo muito importante, ainda mais no período que eu sinto que muito se perdeu,** mas assim não sei se é reflexo da globalização, mas muitas pessoas acabaram se mudando para longe e isso foi ruim para a gente (QUI/MED 3, 2022, grifo nosso).

Nesse momento em que o quilombola médico fala sobre seus sonhos continuarem sendo os mesmos, incluindo a docência universitária (o mesmo senho que ele nos apresentou em 2016), assim como ser médico.

> Eu acho que o poder de **transformação que as cotas possibilitam** é inestimável, por mais que tenhamos uma melhor visão, um maior amadurecimento sobre o assunto, ainda é pouco sobre o quanto é necessário, **o quanto ela é importante e o quanto ela transforma e é incrível e eu sou muito feliz porque eu vim dessa transformação**, meus amigos e familiares, é muito gratificante e encontrar com outras pessoas que também vieram desse processo de transformação também é muito gratificante e reconfortante (QUI/MED 3, 2022, grifo nosso).

Sueli Carneiro (2020) compartilha que em sua época, antes das cotas, os sonhos eram limitados e cheios de barreiras e fronteiras, "o máximo que conseguíamos sonhar, como no meu

caso, era sonho do meu pai que eu viesse, no limite de minha trajetória escolar, a me tornar uma normalista. Considerando as expectativas da minha geração e da minha realidade social, ser normalista já era algo bastante ambicioso" (CARNEIRO, 2020, p. 44), depois das cotas, é possível ter mais sonhos com fronteiras alargadas, assim como foi possível perceber nos sonhos relatados pelos discentes cotistas do programa UFGInclui.

> Eu acho que a universidade, é até difícil falar porque foi uma parte maravilhosa da minha vida, que eu tenho muita saudade e eu tenho muito carinho e admiração **pelo que a universidade me proporcionou. Eu acho que não tem como codificar/mensurar, mas a universidade foi tocando em cada parte de mim**, **foi lapidando.** Mas acho que eu resumiria que **a contribuição da universidade vai além da vida profissional, ela vai para a minha vida pessoal, vai para minha família, para os meus amigos, porque tudo isso acaba mudando, a partir da transformação** que representou a universidade e a gente cria uma relação de torcida e de apoio: eu preciso sempre saber como está a universidade, apoiar as pessoas, introduzir novas pessoas, estimular e comemoro muito quando tem vitórias na minha universidade porque realmente ela se torna uma casa para agente (QUI/MED 3, 2022, grifo nosso).

Nesse momento, QUI/MED 3 (2022) solicitou um tempo para poder pensar sobre as demais perguntas – "*vou pensar um pouquinho para responder às demais perguntas, porque são bem reflexivas*" – mas a comunicação com ele foi interrompida. Dia 02 de setembro de 2022, voltei a entrar em contato para conversarmos sobre as outras questões e ele prometeu me enviar o que já havia começado, mas não havia conseguido terminar o raciocínio. Infelizmente, não consegui mais contato com o discente.

5.3 Ações afirmativas na pós-graduação da UFG

A pós-graduação na UFG teve início sete anos após os primeiros cursos *stricto sensu* serem oferecidos no Brasil, com a criação dos cursos de mestrado em Letras e Linguística e em História. A partir de 1998, vários cursos de mestrado e de doutorado foram criados e outros consolidados. Em 2010, a UFG contava com 36 programas de pós-graduação e em três anos este número subiu para 57. Nos anos subsequentes, a UFG continuou aumentando sua oferta de cursos *stricto sensu* e, em 2019, 81 programas de pós-graduação ofertavam 45 cursos de doutorado e 75 cursos de mestrado, sendo 63 mestrados acadêmicos e 12 mestrados profissionais, totalizando 120 cursos. Ou seja, em 21 anos de criação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* a UFG − até 2019 − passou de dois cursos iniciais para 120.

Ao relacionar o acesso e o direito à educação ao aumento de 118 cursos de pós-graduação, na UFG, em 21 anos, é possível observar o aumento de 5,61 cursos de pós-graduação por ano. Entendemos que este aumento é significativo e importante, pois, a partir do momento que existe um aumento na oferta, significa que existe a possibilidade de aumento,

também, no preenchimento das vagas por candidatos que têm direito à educação e dela necessitam. No entanto, entendendo que este estudo que ora apresentamos dialoga especificamente com os discentes cotistas, é necessário que haja maior democratização do ensino, com a expansão de estratégias de inclusão social da comunidade historicamente excluída.

A discussão sobre cotas na pós-graduação começou em outubro de 2014, no programa de mestrado em Antropologia Social (PPGAS), da Faculdade de Ciências Sociais (FCS). A ideia inicial era um programa para indígenas, mas o debate na Câmara de Pesquisa em Pós-Graduação percebeu a necessidade de expandir para todos os cursos. O curso de pós-graduação em Filosofia foi a primeiro a adotar as cotas para seleção nos programas de pós-graduação.

O modelo de cotas na pós-graduação *stricto sensu*, foi aprovado no final de abril de 2015, pelo Conselho Universitário (CONSUNI), por meio da Resolução Consuni nº 07/2015 (UFG, 2015), válida para todos os programas da UFG, baseada em um esquema meritocrático de ação afirmativa, em que candidato PPI, embora não concorra com todos os demais candidatos, concorre em um universo específico.

Sabendo que o governo federal determinou a lei de cotas para concursos públicos federais, entende-se que, quando o estudante cotista já for um profissional, depois da graduação, ainda há necessidade de ação de estímulo, ou seja, as cotas na pós-graduação foram pensadas para dar continuidade aos estudos desse profissional, que, posteriormente, poderá participar do processo seletivo para uma vaga em concurso público como cotista.

5.3.1 Cotas na pós-graduação da UFG

No Brasil, a UFG é precursora no que diz respeito a cotas raciais na pós-graduação, instituídas pela própria universidade, sem interferência do Governo, pois ainda não existe lei que determine cotas na pós-graduação. E este é nosso foco de investigação, considerando-se, sempre, que a qualquer mudança ou alteração na lei de cotas na graduação a pós-graduação, também, sofre variações.

No contexto da Universidade Federal de Goiás, a maior instância deliberativa da universidade, é o Conselho Universitário (Consuni), que conta com representação de discentes, docentes e técnicos administrativos. Por meio da resolução nº 07/2015, o Consuni deliberou que as Pós-Graduações passariam a reservar vagas para indígenas, pretos e pardos, dando continuidade ao projeto de uma universidade democrática e, sobretudo, promotora da igualdade

e da equidade, ao estender as cotas às pós-graduações, possibilitando as reservas de vagas a grupos sociais excluídos e a continuidade dos estudos iniciados na graduação.

Ao ser a primeira universidade pública do País a adotar cota racial nos cursos de pós-graduação, por meio da Resolução Consuni nº. 07/2015, a instituição deixa evidente a preocupação com a inclusão nos cursos por ela oferecidos. A normativa é uma conquista das políticas de ações afirmativas para a inclusão dos pretos, pardos e indígenas na pós-graduação *stricto sensu* na UFG. Ações afirmativas são compreendidas como medidas de reparação ou compensação da desigualdade social e preconceitos raciais.

A política de reservas de vagas vem sendo adotada na UFG, respeitando-se a lei nº 12.711/2012 e o Decreto n. 7.824/2012 – decreto este que, em seu artigo 5º, § 3º, estabelece que "[...] as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade" (BRASIL, 2012), respeitando, assim, um princípio constitucional mais amplo que assegura que "[...] as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 1988, p. 1).

Os processos seletivos para os programas de pós-graduação *stricto sensu* que ocorreram, a partir de 2015, já reservaram pelo menos 20% das vagas para pretos, pardos e indígenas, os quais concorrem por esta reserva e em ampla concorrência. Posteriormente, outras instituições, também passaram a utilizar cotas para a pós-graduação, como as universidades federais de Alagoas (UFAL), da Bahia (UFBA), do Espírito Santo (Ufes), do Mato Grosso (UFMT), do Piauí (UFPI), do Recôncavo da Bahia (UFRB), de São Carlos (Ufscar), bem como a Casa Oswaldo Cruz (Fiocruz), entre outras.

Ao analisar as resoluções de criação das cotas na pós-graduação percebemos que o que rege tais documentos, assim como o que fundamenta o primeiro programa de cotas da UFG, destinado à graduação, o UFGInclui e a Lei 12.711/12, é a proposta de dar condições de acesso à população historicamente excluída, de baixa renda − como a população negra, pobres, pessoas com deficiência física, indígenas, mulheres em alguns setores sociais, como em profissões de maior *status* e de maiores remunerações, atendendo aos objetivos do PNE, que é a democratização da Educação Superior, só que, agora, no nível da pós-graduação *stricto sensu.* As cotas na pós-graduação vêm contribuindo para a promoção da inclusão social e para o aumento da participação social desses grupos.

Destacamos, a seguir, alguns artigos da Resolução 07/12, que trazem pontos considerados da maior relevância no tocante às cotas na pós-graduação *stricto sensu*.

> Art. 1º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Goiás adotarão ações afirmativas para a inclusão e a permanência da população negra e indígena no seu corpo discente.
> [...]
> Art. 4º O número de vagas oferecidas em cada processo seletivo será fixado no edital, observando-se, em qualquer caso, que pelo menos vinte por cento (20%) das vagas serão reservadas para pretos, pardos e indígenas.
> Art. 5º No caso de processos seletivos nos quais o candidato concorre a vagas em áreas de concentração ou linhas de pesquisa, serão adotados, dentro de cada uma destas, os mesmos proporcionais gerais definidos no art. 4º, garantindo-se o mínimo de três vagas (uma para cotista) em cada uma delas, ou seguindo as regras estabelecidas no Art. 6º (UFG, 2015, p. 4).

A resolução tem vigência pelo prazo de dez anos, assim como a Lei de Cotas, podendo ser prorrogada após futura avaliação. As coordenações dos programas de pós-graduação têm liberdade para definir critérios específicos para o ingresso dos alunos, considerando as especificidades das áreas do conhecimento e as diretrizes do órgão federal de avaliação e acompanhamento, podendo, ainda, isentar da taxa de inscrição os candidatos que atenderem os critérios exigidos. Além disso, a resolução permite que as coordenadorias dos programas de pós-graduação definam atividades complementares para aumentar ao máximo as possibilidades de permanência de alunos que ingressarem pelo sistema de cotas em seu corpo discente, realizando um acompanhamento contínuo das atividades nos programas (UFG, 2015).

Para a doutoranda em Medicina Tropical e Saúde Pública, Iris Africana,

> Os alunos cotistas que conheci até hoje foram os mais esforçados que tem. As pessoas mais privilegiadas que eu conheci, que estão na pós, privilegiadas em várias questões, são as que menos se importam, são as que não estão nem ligando com projeto e as pessoas que trabalham que é para chegar até lá, que mais sofreram, são as que mais se importam, correm atrás, que desenvolvem projetos muito bons, que estão preocupadas mesmo com o que estão fazendo, são as pessoas mais esforçadas, extremamente esforçadas. E quando você ouve esses comentários, as pessoas que estão falando são as mais privilegiadas. Até os professores que fizeram esses comentários são os que mais foram privilegiados, quase que levados a chegar (IRIS AFRICANA, 2021).

Por mais que não se perceba o racismo, que, muitas vezes, se disfarça com estratégias estruturais muito bem elaboradas e silenciosas, é possível senti-lo na explicação da discente, sendo possível até visualizá-lo, quando ela diz que a mesma "força" que "empurra e leva" os privilegiados ao lugar pretendido, freia, segura e silencia a população negra para que não chegue a esses mesmos lugares.

Durante a campanha política para presidente da república, em 2019, os ataques às populações negras, indígenas, deficientes, LGBTQIA+ e os ataques às ações afirmativas foram intensificados e escancarados devido ao incentivo que um dos candidatos à presidência incitou

na população: "*na época da política também tiveram vários comentários extremamente agressivos e eu já nem respondo mais, preguiça!*" (IRIS AFRICANA, 2021).

Em relação às cotas na pós-graduação, especificamente, no doutorado, no qual a discente se encontra matriculada, nesse momento, já que no mestrado ela ingressou por Ampla Concorrência (AC). A forma de seu ingresso é considerada por ela como muito tranquila, não provocando nenhum tipo de questionamento. Ela compartilha conosco que os dois projetos que foram aprovados, à época, para o mestrado, eram dela, ideias dela, mas que ela cedeu para outra pessoa que, também, foi aprovada na pós-graduação: "*então eu tenho muita credibilidade com minha orientadora, então não houve questionamentos. Em relação às cotas na pós-graduação acho que falta conhecimento mesmo, as pessoas não sabem dessa cota, nem quem trabalha na pós sabe direito dessas cotas*" (IRIS AFRICANA, 2021).

Para a discente doutoranda, essa falta de conhecimento, conscientização e envolvimento com as políticas de ações afirmativas, especificamente as cotas, até mesmo dentro do programa de pós-graduação, provoca esse tipo de comentário, como os feitos pela professora citada por ela, principalmente, quando se trata da área da saúde, em que eles acham desnecessárias a utilização das cotas, porque acreditam que nessa etapa, pós-graduação, todos já estão nivelados, ou seja, todos concorrem tendo a mesma chance de passar no processo seletivo. "*Você convive com sua orientadora, ninguém fica conferindo se você é ou não cotista. Mas, para mim, o que falta é esse conhecimento em relação à existência e à importância das cotas na pós-graduação*" (IRIS AFRICANA, 2021).

Para a discente, as pessoas só vivenciam o seu universo de estudo, sem muito envolvimento com as questões raciais ou de inclusão em geral, ainda mais agravada pela pandemia. "*As aulas da pós são puxadas para todo mundo, eles nem veem, nem sabem que tem cotas, nunca tive nenhuma situação de preconceito diretamente a mim. Observo o preconceito de forma geral, em todas as coisas nesse espaço*" (IRIS AFRICANA, 2021).

Lírio Tocha compartilhou que uma docente a questionou, na banca de seleção do mestrado, dizendo que seu desempenho era muito bom e que não haveria necessidade de ingressar no PPG por cotas. A discente não considerou esse comentário por achar desnecessário, inoportuno e carregado de preconceito, como se só fosse permitido que ela ingressasse pelas cotas se ela não tivesse bom desempenho.

De acordo com a Resolução nº 7/2015, item d), "a adoção de Políticas de Ações Afirmativas no nível de graduação não é suficiente para reparar ou compensar efetivamente as desigualdades sociais resultantes de passivos históricos ou atitudes discriminatórias atuais~~.~~".

Em 2015, Ripsális pegou o seu tão sonhado diploma de graduação e durante todo o ano de 2015, ele estudou para tentar o processo seletivo da pós-graduação *stricto sensu:* "*eu estudei um ano inteiro pra fazer Biodiversidade Animal que é uma pós-graduação do ICB e eu não passei, fiquei um ano estudando e não consegui passar*", mesmo assim ele foi persistente, como diz Lélia Gonzalez (2018), a população negra precisa sempre usar de uma força muito maior para conseguir os seus resultados, sempre se desafiando e se provando o tempo todo. Esse, agora, era o seu sonho: queria fazer pesquisa e ser professor. Então, além de 12 meses dedicados aos estudos, estudou mais três meses e tentou fazer o processo seletivo para cursar o mestrado em Genética, conseguindo passar.

A trajetória escolar da população negra não é determinada exclusivamente por seu esforço pessoal, mesmo que haja um esforço "sobrenatural", este provoca cansaço e desgasta a autoestima do indivíduo, além disso, é preciso levar em consideração os processos históricos que impediram e/ou dificultaram o acesso e a permanência desses discentes no segmento educacional, como pudemos perceber nas vivências compartilhadas na imersão ao campo.

Ter passado no processo seletivo para pós-graduação ainda provoca no doutorando uma emoção e uma explosão de sentimentos muito fortes, a ponto de ele repetir essa frase mais de uma vez: "*eu passei, eu passei*", reforçando que

> Eu tirei uma nota boa na prova especifica, tirei uma nota boa no inglês, mas eu tirei uma nota extremamente ruim na avaliação de currículo, minha nota foi extremamente ruim e na entrevista também, foi bem ruim e eu entrei com recurso, mas eles não reavaliaram meu currículo e nem a minha entrevista, **mas eu usei a cota no mestrado, se não fosse pela a cota, acho que eu não tinha conseguido entrar, porque acho que são duas vagas pra cota, acho que são dez vagas por edital sendo duas vagas pra cotas, são 20% , uma coisa assim, então, eu não teria conseguido entrar** porque minha nota foi assim ruim por causa do currículo, porque se fosse por nota especifica e o inglês, eu teria passado em quarto lugar e a questão do currículo eu vejo que é nível de publicação, porque eu não tive uma formação em língua inglesa (RIPSÁLIS, 2021, grifo nosso).

Nesse momento do processo seletivo para pós-graduação em que ele estava estudando há um ano e três meses, ele diz que se saiu bem na prova específica e de língua inglesa, mas na avaliação do currículo e na entrevista se saiu muito mal, e se não fosse essas duas últimas avaliações, teria passado em 4º lugar. Nesse momento, ele se refere às cotas como salvadoras e que graças a elas foi possível seu ingresso no mestrado.

Justificam, ainda, a criação das cotas na pós graduação as seguintes ponderações: d) o ingresso no Serviço Público Federal para exercer cargos profissionais, também, passou a obedecer, nos termos da Lei 12.990/2014, uma reserva de vinte por cento (20%) das vagas a população negra, sugerindo fortemente que a adoção de políticas de ações afirmativas no nível

da graduação não é suficiente para reparar ou compensar efetivamente as desigualdades sociais resultantes de passivos históricos ou atitudes discriminatórias atuais; e) as ações afirmativas na graduação da UFG, em vigor nessa instituição desde 2008, acompanhadas por outras experiências nas universidades de todo o Brasil, a partir de 2012, associadas à existência de alguns cursos voltados especificamente para qualificação de grupos etnicamente diferenciados (como, por exemplo, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Núcleo Takinahaky, sediado na Faculdade de Letras da UFG), criam demanda por uma maior qualificação profissional e acadêmica, sendo importante que haja, portanto, continuidade de políticas e ações no nível da pós-graduação, uma vez que, em muitos casos, as ações afirmativas na graduação podem não ter sido suficientes para compensar integralmente as desigualdades, tal qual sugerido no item d; f) a admissão de discentes para os cursos de pós-graduação deve, sem prejuízo da qualidade acadêmica e científica, atender ao mandamento estatutário da democratização da educação no que se refere à igualdade de oportunidade de acesso e condição para a permanência – e com a socialização de seus benefícios; g) diversos programas de Pós-Graduação da UFG se beneficiariam academicamente da adoção de uma política de inclusão, aumentando a diversidade étnica e cultural em seu corpo discente, entendendo-se que esses benefícios poderiam ser expandidos a todos os programas da UFG ao ampliar, de forma explícita e institucional, sua inserção social, conforme diretrizes das diferentes Áreas de Avaliação da CAPES; h) outras Universidades no Brasil já vêm adotando há alguns anos reserva de vagas e outras políticas de ações afirmativas em alguns de seus cursos de Pós-Graduação.

5.3.2 Identidades coletivas na pós-graduação

Quando um discente negro ou negro quilombola entra no território universitário, não é apenas uma pessoa ou um sujeito, mas saberes ancestrais, coletividades, subjetividades, historicidades, espiritualidades e formas de ver, nomear e significar as coisas existentes, que se diferem do modo ocidental adotado nesses territórios. Sendo assim, sofrimentos e alegrias são coletivos, seus corpos representam, falam, emitem sons e possuem representatividade, não são apenas corpos, mas território, saberes, crenças e ancestralidades e, com eles, vem toda a sua comunidade nessa representatividade que é transmitida.

Um filho que deixa sua família, sua comunidade, sua coletividade e vem para outro território... Ser e estar sozinho aonde seus saberes, *a priori*, não são válidos e são contestados o tempo todo pela academia... Seu andar, seu falar, seu gesticular... Sua presença, enfim, é questionada nesse local. Mas, ainda assim, é necessário que ali esteja, para causar mudança,

para questionar e para tencionar esses espaços que devem ser sankofiados[37] pelas diversas epistemologias que ali estão reunidas (ALVES, 2019).

É importante registrar que, por volta de meados dos anos de 1990, as primeiras definições e uso dos conceitos associados à ideia de quilombo vão ser pensados pelas metodologias e teorias antropológicas, apesar de outras epistemologias já existirem há muito mais tempo e não serem adotadas pela epistemologia oficial e ocidental, ou seja, só após as várias pressões da população negra, movimentos sociais, protestos, lutas, mortes e apoio de parte da comunidade branca, "viram" a necessidade de reconhecimento oficial. Com isso, os laudos histórico-antropológicos se fazem mais frequentes e com eles a utilização do conceito pela antropologia, sempre pioneira, é adotada, trazendo à tona uma intensa série de debates, que foram dando novos alcances ao significado do conceito quilombolas (ARRUTI; SANSONE, 2008).

Com base em um documento, produzido em 1994, pelo grupo de trabalho sobre comunidades negras rurais da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), surgem os primeiros momentos de circulação da noção de quilombo. Em meio a todas as discussões e disputas de significação, os antropólogos, enriquecidos com a discussão sobre pertenças étnicas e raciais e estudando as propostas teóricas de Fredrik Barth sobre grupos étnicos, vão dando significados e ressemantizando o termo proposto inicialmente pela esfera jurídica, que somente agora "resolveu" adotá-lo, nos meados dos anos 1990, havendo, com isso, uma maior produção científica sobre o tema, sobre as problemáticas relacionadas aos quilombolas e aos projetos sociais relacionados a eles.

Uma importante reflexão científica, reunida e publicada anos mais tarde em *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*, de 2002, organizado por Eliane Cantarino O'dwyer, apresenta uma série de importantes aportes para o entendimento e discussão reflexiva sobre essa problemática,

> O termo quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelado, mas sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio (O'DWYER, 2002, p. 10).

[37] Sankofiar é uma palavra criada pela pesquisadora a partir do nome Sankofa. O conceito de Sankofa (Sanko = voltar; fa = buscar, trazer) origina-se de um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África Ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim. Em Akan "se wo were fi na wosan kofa a yenki" pode ser traduzido por "não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu". Sankofiar, então, pode ser entendido como um movimento contínuo de voltar atrás e buscar na ancestralidade saberes a serem utilizados.

A questão da territorialidade, muito presente nessa tese, continua sendo um elemento fundamental no campo de disputas que configuram a temática quilombola e, também, indígena, devido à sua importância nos processos de construção identitária, mas, para fortalecimento dessa identidade e proteção desse território e territorialidade, é necessária a forte contribuição de diversas perspectivas teóricas e metodológicas, adotando outras epistemologias, sobretudo, a dos próprios atores sociais quilombolas e indígenas como produtores de conhecimento. Mesmo quando produzidas pela população branca, é necessário trazer para a escrita esses interlocutores, falando com autonomia e sem distorções, o que exige do trabalho antropológico muita perspicácia para compreender os mecanismos da cotidianidade negra rural.

Neste sentido, a produção dos discentes dos programas de pós-graduação em antropologia, mestrandos e doutorandos, é muito importante e enriquece a temática ao visibilizar novas articulações e novos componentes da territorialidade e o parentesco quilombola e indígena (MEDINA, 2016). É nessa perspectiva que voltamos aos dados de reflexão dessa tese de doutorado.

Estudantes representantes de segmentos societários historicamente discriminados precisam estar na universidade, precisam ocupar esse território que, também, lhes pertence. Quando se pensa no ingresso de pessoas destes grupos ainda hoje discriminados, não se trata apenas do ingresso, é preciso pensar que a inclusão só se efetiva, de fato, com a conclusão do curso e com o diploma nas mãos. A diplomação é algo que está em nosso radar e que está nos movimentando para que a gente efetive a inclusão na universidade.

A lei de cotas garante ao discente o ingresso, cabendo à universidade e à comunidade universitária as ações e políticas que assegurem sua permanência para que a inclusão se efetive. Talvez, a universidade esteja caminhando no sentido de criar e robustecer um conjunto de ações que levem até à diplomação e ao acompanhamento do egresso. Ao final desta trajetória, espera-se que a universidade faça algo mais por estes segmentos sociais para além da excelência acadêmica, acolhendo-os e oferecendo-lhes um conjunto de ações verdadeiramente inclusivas, que facilitem o êxito na sua formação (DIAS, 2022) e, porque não dizer, que a universidade aprenda com eles!

ENCRUZILHADA DO SABER 5:
PARALISAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS

No início do mês de dezembro de 2022, o MEC teve R$ 1,36 bilhão bloqueado, dinheiro que seria destinado à educação. Desse montante, não houve repasse para os institutos federais e as universidades sofreram um corte de R$431 milhões.

Com o anúncio dos cortes recentes na educação, reitores de universidades e institutos federais, em todo o Brasil, estimam que pelo menos 500 mil estudantes em extrema vulnerabilidade social possam ficar sem receber bolsa auxílio devido ao bloqueio de recursos imposto pelo governo de Jair Bolsonaro no orçamento do Ministério da Educação (MEC). O cenário apresentado à transição estima em R$ 200 milhões o valor necessário para conseguir manter o pagamento de bolsas destinadas a estudantes pobres. Segundo Fonseca, o corte pode inviabilizar até mesmo a sobrevivência dos estudantes, que usam o auxílio para necessidades básicas. O tema foi levado à equipe de transição do governo eleito de Luiz Inácio Lula da Silva. (O GLOBO, 2022).

Dia 7 de dezembro, representantes da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) se reuniram com o ministro da Casa Civil, Ciro Nogueira, para tentar reverter o corte imposto a universidades e institutos. No encontro, o ministro afirmou que a autorização do Tribunal de Contas da União (TCU) para que o governo edite uma Medida Provisória para abrir crédito extraordinário deve liberar espaço orçamentário para o governo cobrir algumas áreas que sofreram bloqueio. A expectativa dos reitores é de que as universidades sejam contempladas. Segundo o presidente da Andifes, Ricardo Fonseca, o ministro Ciro Nogueira também citou a possibilidade de liberação de recursos no âmbito da PEC da Transição, negociada por Lula com o Congresso (O GLOBO, 2022).

As universidades pedem socorro e com elas os seus estudantes bolsistas que precisam do auxílio financeiro para subsistir na universidade, com isso, a Associação de pós-graduandas e pós-graduandos da Universidade Federal de Goiás (APG-UFG), se manifestam, assim como os cursos de graduação e pós-graduação intensificando as notas de repúdio e as discussões sobre o tema. a Associação de pós-graduandas e pós-graduandos da Universidade Federal de Goiás (APG-UFG), no dia 7 de dezembro, convidam a todos os estudantes, professores e técnicos administrativos das Instituições de Ensino Superior de Goiás para se somaram ao Dia de Paralisação Nacional dos Pós-Graduandos, na quinta-feira, 8 de dezembro como forma de manifesto ao ato de boicote da educação pública brasileira, Solicitam também aos coordenadores de Programas que, em ato de solidariedade aos pesquisadores que trabalham arduamente em seus projetos e que não receberão este mês, sejam liberados de suas atividades nesse dia 8 de dezembro.

Frente às últimas investidas do Governo Federal, que usurpou o pagamento dos bolsistas da CAPES, os pós-graduandos da UFG, reunidos em Assembleia Extraordinária nessa quarta-feira (7 de dezembro), coloca o seu total repúdio às ações onerosas às políticas de desenvolvimento científico e tecnológico do Governo Bolsonaro, em seus últimos dias, e declaram aderir à paralisação nacional de pós-graduandos, com exceção aos trabalhos imprescindíveis, a partir do dia 8 de dezembro até que se regularize o pagamento das bolsas.

Os Pós-Graduandos da UFG registraram sua indignação em carta intitulada *Greve para exigir valorização, na qual a* Associação dos Pós-Graduandos da UFG (APG) declara que

> *o novo bloqueio orçamentário promovido pelo atual governo federal e sua nefasta política econômica, com a edição do Decreto n° 11.269, de 30/11/2022, coloca em risco mais uma vez o funcionamento das Universidades e Institutos Federais, a educação pública e o desenvolvimento de ciência e tecnologia no nosso país ao zerar o limite de pagamentos das despesas discricionárias do MEC previsto para o mês de dezembro. Tanto a manutenção administrativa quanto a permanência dos estudantes nas universidades é inviabilizada pelo novo bloqueio. Não há verba para as contas de energia, água, para os salários dos trabalhadores terceirizados, para as bolsas e para os auxílios estudantis. Nesse mês, portanto, a CAPES deixará de pagar mais de 200 mil bolsas aos estudantes de pós-graduação. Só na UFG, estima-se cerca de 1,5 mil bolsistas (APG, 2022).*

A Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) declara, ainda, que para muitos dos estudantes pesquisadores, a bolsa é a única fonte de renda mensal e se solidarizarem com a luta dessa categoria, que são atores fundamentais para a plena realização da justiça social, da dignidade humana e do progresso científico aliado às necessidades mais cadentes da sociedade.

Só a mobilização dos grupos, dos sindicatos, dos coletivos, dos movimentos sociais, poderá e terá forças para, unidos com a comunidade acadêmica, conseguirem combater e reverter mais esse ataque à Educação Pública brasileira. Aqui, nessa encruzilhada do saber, eu me manifesto, porque ações afirmativas, cotas raciais e sociais, inclusão, fazem parte do resultado de muitas lutas e essa tese é reflexo, resultado, impulsionadora e disseminadora dessas lutas.

Protesto – Parte 6

Mesmo que voltem as costas
Às minhas palavras de fogo
Não pararei de gritar
Não pararei
Não pararei de gritar/
Senhores
Minh'alma já está cansada
Eu quero o sol que é de todos
Ou alcanço tudo o que eu quero
Ou gritarei a noite inteira
Como gritam os vulcões
Como gritam os vendavais
Como grita o mar
E nem a morte terá força
Para me fazer calar

(ASSUMPÇÃO, 1982)

6 "CUMÉ[38] QUE É[39]?"

Para responder a Lélia Gonzalez, neste capítulo, daremos formas e sentidos às histórias reais de cotistas negros na pós-graduação da UFG. Portanto, este capítulo traz histórias, emoções, memórias, afetos, cuidados, lágrimas, sorrisos e muita vida. A escrita foi tomando forma ao longo de cada entrevista e de cada observação participante, a partir do momento em que retiramos o véu que deixava tudo uma incógnita e confuso aos olhos e ao coração. Este capítulo é uma escolha das nossas e nossos discentes de mudar sua trajetória de vida e não repetir os passos de seus antepassados. Elas e eles escolheram não mais lavar pratos para sobreviver e viram na educação esta possibilidade, porém, têm muito orgulho daqueles que o fizeram antes deles para que fosse possível que aqui elas e eles estivessem.

Vilma Reis, socióloga e ouvidora-geral da Defensoria Pública do Estado da Bahia, que trabalhou como empregada doméstica até os 19 anos de idade e nunca deixou de estudar, sempre carregou dentro de si a voz de sua avó, que ecoava o seu dever:

> "Eu estou limpando a casa dos brancos, eu estou catando pimenta de ganho, mas você tem obrigação de ser doutora". Compreendi que essa frase de minha avó não é sobre você ser doutora para você. Não é pegar o título e achar que você ficou melhor que alguém da sua comunidade. Os nossos títulos de graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado, ou seja, lá do que for, devem ser ferramentas para a gente seguir no projeto de libertação do nosso povo. Porque enquanto tiver uma mulher negra sendo humilhada no serviço de saúde, enquanto um homem negro continuar sendo humilhado numa *blitz* da polícia, todas e todos nós estaremos na linha de tiro (REIS, 2017).

Para Vilma Reis, a presença da população negra no ambiente acadêmico deve ser de enfrentamento à injustiça cognitiva, ao epistemicídio e ao enfrentamento ao bloqueio cognitivo que a narrativa da *casa grande* historicamente depositou sobre o corpo negro. É preciso adotar, diariamente, a posição de descolonização, de se colocar não como a classe dominada, mas, sim, de fissura, ou seja, a presença da população negra na universidade deve ser exatamente a da fissura "A universidade que a gente propõe – afirma Vilma – é um projeto acadêmico de ruptura. E essa ruptura passa por aquilo que a gente chama de enfrentamento à 'Biblioteca Colonial'.

---

[38] Pretuguês forjado e utilizado por Lélia Gonzalez, fazendo uma alusão ao português que os pretos africanos tiveram que aprender e a falar de forma abrupta, portanto, é o português dos pretos e, também, é utilizado por ela para combater o epistemicídio e para mostrar na própria linguagem e na grafia uma marcação de diferença social entre as populações negras/pobres e brancas/ricas, percebida na fala e na escrita, evidenciando as diferenças, exclusões, silenciamento, não pertencimento das minoras invisíveis e criticando o português tido como politicamente correto e utilizado pela escrita acadêmica, além de deixar em evidência as assimetrias do poder na sociedade.

[39] No Anexo B, foi registrado um jornal "Mulherio 9" que faz indagações sobre a trabalhadora negra, referenciada por Lélia Gonzalez e sua frase "E a trabalhadora negra, Cumé que fica?"

Não é possível constituir uma universidade libertadora, no contexto das Américas, sem levar em conta quem somos nós, o que nós pensamos (REIS, 2017).

Vilma Reis traz em suas reflexões a referência de Lélia Gonzalez, que ao fazer seu texto clássico *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, lembra que a tarefa da população negra, em muitos momentos, é subverter a ordem, partir para a desobediência a uma academia que tenta enquadrar todo mundo.

É refletindo com essas autoras que damos início ao último capítulo dessa tese.

6.1 Passos que compõem e contam histórias

Sabendo-se que o campo não é pronto e estático, precisei fazer uma imersão para conhecer os interlocutores da etnografia em sua profundidade e me adequar a eles. Pensando nisso, planejamos quatro momentos para a coleta dos dados a serem utilizados na escrita da etnografia. Primeiro momento: contato via *e-mail* e *WhatsApp*, explicando e convidando os discentes para participarem da construção da tese. Segundo momento: entrevista com observação participante, via *Google Meet*, com um bate papo direcionado por perguntas semiestruturadas e formuladas durante o momento do bate papo. O terceiro momento corresponde à análise do *Curriculum Lattes* dos discentes e a apresentação de suas produções acadêmicas durante o mestrado e/ou doutorado. O quarto momento é dedicado para revisitar as entrevistas gravadas, para uma nova análise qualitativa com a utilização da técnica *Nuvem de palavras*, recurso adotado para auxiliar durante essa análise de conteúdo, como artifício suplementar por oferecer um distanciamento suficiente da pesquisadora na perspectiva das metanarrativas.

As nuvens de palavras são, portanto, representações gráfico-visuais que mostram o grau de frequência das palavras em um texto, aparecendo com fontes de vários tamanhos, sendo que as fontes maiores representam as palavras mais ditas durante o período da entrevista, sendo distribuídas em diferentes cores, indicando o que é mais relevante e o que é menos relevante no contexto. Essa demonstração gráfica é feita em um *software* instalado no computador, que analisa toda a entrevista digitada, gerando as imagens das palavras mais ditas. As análises qualitativas das nuvens de palavras nos possibilitam quadros conceituais úteis à síntese, sistematização e compreensão enriquecida de um conjunto de ideias que poderiam subsidiar proposições. Nuvens de palavras (NP) são imagens usualmente apresentadas como ilustração à leitura superficial do senso comum. O tamanho de cada palavra indica sua frequência, admitida

como *proxy* da relevância de determinada temática na totalidade dos textos analisados (VILELA; RIBEIRO; BATISTA, 2020).

Essa imersão no campo é para compreendê-lo e escrever a etnografia sobre os discentes cotistas da pós-graduação *stricto sensu*. Segundo Geertz (1978),

> O que o etnógrafo enfrenta, de fato - a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados - é uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro aprender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar as linhas de propriedade, fazer o censo doméstico...escrever seu diário. Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de 'construir uma leitura de') um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios do comportamento modelado (GEERTZ, 1978, p. 20).

Para Mariza Peirano (1983, p. 17), "[...] na antropologia não existe fato social, mas 'fatos etnográficos', salientando que houve seleção no que foi observado e interpretação no relato". De uma amostra de 18 discentes cotistas, tendo como base o *apêndice A*, anteriormente pensada, sendo, pelo menos, dois de cada área do conhecimento, apenas sete dos discentes contactados aceitaram participar da pesquisa. E até conseguir chegar nesses sete, a trajetória percorrida foi extremamente difícil. Foram enviadas mensagens, entre *e-mails* e *WhatsApp*, para 23 discentes com respostas, no mesmo dia, de quatro deles, mostrando-se dispostos a participar dos passos da pesquisa.

Receber um retorno com tanta agilidade e disposição foi muito gratificante e prazeroso, como se fosse um grito que ecoasse e se propagasse no infinito, dizendo que acreditam na pesquisa, nas cotas raciais e as acham relevantes para a discussão e fortalecimento da pós-graduação.

Essa sensação é única e só é gerada no coletivo, quando mais pessoas acreditam na sua ideia e querem caminhar com você na sua construção. Posteriormente, mais seis discentes se manifestaram aceitando meu convite. Uma das contactadas respondeu, por *e-mail*, dizendo que não participaria porque já havia terminado as disciplinas e não dispunha do tempo que eu necessitava, levando-me a uma sensação terrível de fragilidade e necessidade de dizer a ela do que se tratava a pesquisa e o porquê ela é tão importante. Como poderíamos nos adequar aos horários e disponibilidade dela, então, respondi ao *e-mail* e, também, falei com ela por *WhatsApp*. A sensação de receber a boa notícia, o aceite tão esperado dos interlocutores, foi muito boa, mas a sensação de lutar por aquilo que perdemos, antes mesmo de iniciar e, ainda,

conseguir um aceite, foi melhor ainda. Depois de explicar muito pelo *WhatsAp*p, ela aceitou conversar comigo para explicar como seria o nosso caminhar e a construção da etnografia. Marcamos, via *Google Meet*, um bate papo para quarta-feira, dia 11 de agosto de 2021, às 21h15min. Mais à frente contarei detalhes desse momento de construção coletiva.

Posteriormente, uma das discentes que havia aceitado o convite voltou atrás e disse não mais aceitar. Nesse momento, meu mundo desabou, me senti péssima, mas eu precisava entender o que estava acontecendo, saber por que ela resolveu se silenciar após três dias do aceite. Apesar de argumentar muito, essa eu perdi, não consegui convencê-la, o que será, também, relatado posteriormente.

Um dos discentes que havia aceitado participar da pesquisa disse que não era cotista, então, não tinha como continuar, uma vez que a proposta era destinada a acompanhar os cotistas e um outro nem respondeu mais, de forma que consegui realizar a entrevista com observação participante com apenas sete discentes. Este momento teve duração, variando de 1h30min a 2h30min e, em um caso específico, foi dividido em duas etapas porque a primeira não foi suficiente para o aprofundamento nas atividades acadêmicas e experiências da discente.

Para que os discentes não fossem identificados pelos leitores, uma vez que o Comitê de Ética teme essa exposição, prometemos o anonimato para evitar exposição e qualquer tipo de constrangimento. Após pensar e analisar como faríamos isso e baseadas no poema em forma de protesto "Somos aqueles que foram obrigados a comer espinhos e são obrigados a vomitar flores porque a digestão não se realiza" (SILVA, 1985, p.16), então, resolvemos chamá-los por nomes de flores africanas que, muitas vezes, nascem em ambientes bem inóspitos e, mesmo com tudo contra, conseguem crescer em meio aos pedregulhos ou submersas por grande quantidade de água. E, mesmo assim, florescem e são absurdamente lindas. São elas: Trevo Rosa, Lírio Tocha, Iris Africana, Veneno de Caçador, Chincherinchee Gigante, Ficóide e Ripsális.

Para a escolha das flores utilizei o seguinte critério: a descrição de cada flor, as imagens, as cores e formatos, aliadas à percepção que tive dos interlocutores durante a imersão em campo. Primeiro, listei todos os interlocutores e visitei as informações colhidas no meu caderno de campo e no meu bloco de anotações, também, algumas percepções que fui anotando, como as apresentadas, a seguir, e que me ajudaram a caracterizar, etnograficamente, cada uma delas.



Trevo Rosa

Discente, mulher, preta, cotista do curso de Mestrado Acadêmico em Ciências da Computação.

Uma mulher desbravadora em um curso que não foi desenhado para o seu gênero, nem cor, nem classe; persistente; flexível; ama desafios; adora fazer várias tarefas ao mesmo tempo; cabelos soltos; banho tomado; maquiada e de batom vermelho (em ambas as vezes que a encontrei via *Google Meet*).

Vaidosa; sorridente; casada; heterossexual; não deseja ter filhos; não parece nada solitária; cheia de sonhos.



Lírio Tocha

Discente, mulher, preta de pele clara, cotista, cursou Pós-Graduação em Mestrado Acadêmico em Zootecnia na UFG e está cursando Doutorado em Zootecnia.

Uma mulher linda[40]; iluminada (energia/luz própria); radiante; forte; parece ser muito solitária; persistente; pioneira em tudo que fez; desbravadora.

Uma estranha de dentro (morando em outra cidade para fazer o doutorado); sorridente; faz a diferença no local em que trabalha; tem medo de se expor muito.



Iris Africana

Discente, mulher, preta, cotista, cursou o Mestrado Acadêmico em Medicina Tropical e Saúde Pública e está cursando o Doutorado em Medicina Tropical e Saúde Pública.

Uma mulher mais fechada; linda como todas as outras; meiga; sorriso comedido; forte, mas um pouco vergonhosa.

Desbravadora em um curso e universidade não pensados para ela; passou por transição capilar sem perceber.



Veneno de Caçador

Discente, homem, casado, pardo, cotista no curso de Mestrado Profissional em Saúde Coletiva.

Heterossexual; recém pai; esforçado; sorri pouco; organizado; entusiasmado; atrasado; cheio de perspectivas e sonhos profissionais.

Quando analisei esse nome, era exatamente o que eu procurava para retratar um homem negro. No caso desse discente, ele só se viu como negro pouco antes da entrevista (após várias pesquisas e análise de experiências vividas).

[40] Essa palavra tem definições variadas de pessoa para pessoa, sendo extremamente subjetiva, mas a definição de linda para essa análise é a mesma que "uma beleza que enche os olhos de admiração".



Chincherinchee Gigante

Discente, mulher, preta, casada, homossexual, cotista no curso de Mestrado em Educação Física.

Mulher séria; sofrida; com o semblante de uma lutadora que sempre sofreu, mas nunca desistiu; persistente; professora de adolescentes; militante; crítica; atenta; mãe das filhas de sua esposa; com a identidade em evidência, uma vez que se reconhece e se reafirma verbalmente, o tempo todo como mulher; pobre; negra e lésbica.

Pensei nessa flor porque essa mulher é uma gigante, e lá na ponta, quando pensei que ela iria desmoronar, ela floresceu. Flores lindas, mas de cor, beleza e leveza muito discretas, porém com uma quantidade que a deixa esplendorosa.



Ficóide ou tapete mágico

Discente, mulher, preta~~,~~ cotista no curso de Mestrado Acadêmico em Antropologia Social.
Essa menina/mulher foi a última que entrevistei, radiante, iluminada, sorridente; cheia de garra; trabalhadora; inteligente; praticante do candomblé[41]; apesar de forte, é sensível; transborda; homossexual; namora; muito comunicativa; sorridente e muito emotiva; versátil; dinâmica; não gosta de confusão, discussões ou embates.
Quando vi essa flor de formato simples (aquela que desenhamos desde crianças, uma bolinha com pétalas) e cores fortes, em neon, na hora a percebi nelas, uma mulher que prefere passar despercebida, mas não passa, porque exala identidade e ressignificação. Suas cores neon e múltiplas facetas lhe permite chamar a atenção de todos, por toda parte.



Ripsális de cor amarela

Discente, homem, pardo, cotista, cursou o Mestrado Acadêmico em Genética e Biologia Molecular na UFG e está cursando Pós-Graduação em Biologia Molecular.

Jovem; inteligente; preocupado; pouco sorridente; triste; agradecido; transgressor de realidades; sem experiência na área; solitário; muito afetado pela pandemia; atrasado com o curso; muito exigente; cobra-se muito; cansado.

Uma flor que representasse esse interlocutor foi uma das coisas mais difíceis de definir, fiquei horas procurando, porque deveria ser africana e representá-lo. Quando analisei esta flor que desabrocha discretamente de uma leguminosa que nem parece ser de florescência encontrei o que procurava, apesar da tristeza e discrição do interlocutor, ele superou vários obstáculos e, mesmo contra tudo e todos, floresceu.

Às vezes, me pergunto se a escolha dessas flores, com essas características, diz mais sobre a minha primeira impressão em relação aos meus interlocutores ou se diz mais a respeito do tamanho da minha admiração quando ouvi a história de vida e luta de cada um deles; ou, ainda, se não seria a junção de ambos: (primeira impressão da pesquisadora) + (admiração gerada na pesquisadora) = flores.

[41] Religião vinda da África, trazida ao Brasil por meio dos negros africanos escravizados.

Se eu tivesse pedido aos interlocutores um nome de flor que os representasse, eles, com certeza, teriam me trazido flores completamente diferentes, levando-se em consideração emoções e experiências outras que desconheço e não considerei para fazer a minha escolha.

6.2 Antropologia das emoções presente em todo o campo de pesquisa

Sempre ouvi e li dos antropólogos que vieram antes de mim que o campo nos traz tantas surpresas, comigo não foi diferente. Imergi no campo, um mundo vivenciado e referenciado sob os olhos, voz, cheiros e sensações de meus interlocutores, com um objetivo previamente determinado, mas o campo foi me conduzindo e me mostrando perfis para os quais não havia me atentado inicialmente.

Diante de tanta emoção sentida e vivenciada antes e durante a imersão, com eles e por causa deles, me despertei para uma antropologia que me trouxe pensamentos que incorporei, infiltrados pela percepção do momento em que estava envolvida. Indo muito além da escuta ativa e do pensamento mecânico, mas me envolvendo afetuosamente com essas vivências, sendo ela de sofrimento, de alegria, de discriminação, de reconhecimento, da emoção de falar com a filha da interlocutora, da emoção de ver meu filho conversando com as interlocutoras ou de compartilharmos o mesmo gosto por animais de estimação, apresentando nossos *pet's* umas às outras.

Esse viver a emoção e sentir o seu corpo reagir a ela, vai muito além da mera escuta de um choro: choramos juntas, como se nesse momento eu fizesse parte real daquela vivência e daquele sentimento que provocasse o choro. Ou seja, para Mauro Guilherme Pinheiro Koury (2004), Antropologia das Emoções é uma linha teórico-metodológica da Antropologia que lida com a categoria analítica emoção, como objeto de análise, podendo ser compreendida como uma categoria de análise capaz de apreender a noção de padrão de reação biológico-humana e de sociedade como um todo.

A consolidação da antropologia das emoções acontece em 1980, nos Estados Unidos, por meio do trabalho de Catherine Lutz e Geoffrey M. White, os quais organizam os estudos associados aos interesses pelas manifestações das emoções, sob o ponto de vista sociocultural, com o incremento da antropologia interpretativa.

No Brasil, entre as iniciativas pioneiras, destaca-se a criação, em 2002, da Revista Brasileira de Sociologia das Emoções, além da criação de grupos de trabalhos em congressos, como a Reunião de Antropologia do Mercosul (RAM) e a Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS). A criação do Núcleo de Antropologia das

Emoções, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pelas organizadoras desta coletânea de produções da área, tem sido também um espaço importante de formação e discussão sobre as emoções (COELHO, 2019).

> De toda forma, seja entre os dois tipos de livros publicados, seja entre o diário de campo e a etnografia em sua forma "pública", há uma cisão fundamental nessa forma de conceber a relação entre emoções e trabalho de campo: **as emoções do pesquisador durante o trabalho de campo são intrusas indesejáveis. Inevitáveis, sem dúvida, como parte da vivência subjetiva do campo, nem por isso as emoções são entendidas como parte inerente ao trabalho de campo e, portanto, como algo digno de figurar no relato a ser apresentado ao público.** As emoções atrapalham, parece ser essa a mensagem, e o etnógrafo é aquele que as aguenta e supera heroicamente, expulsando-as do "produto final" de seu trabalho, tanto mais merecedor de credibilidade quanto expurgado dos afetos (COELHO, 2019, p. 280).

Maria Claudia Coelho (2019), em seu manuscrito científico *As emoções e o trabalho intelectual*, faz referência a dois tipos de escritas usadas por Bronisław Kasper Malinowski, antropólogo anglo-polonês, considerado um dos fundadores da antropologia social. Uma delas publicável para o público, *Argonautas do Pacífico Ocidental*, de 1922, é considerada uma das primeiras etnografias e precursora do uso etnográfico da fotografia, em que o antropólogo se distancia, como etnógrafo, da descrição antropológica dos fatos. Outra forma de escrita, publicada após sua morte, *os Diários de Malinowski* (1967), traduzido para o português, em 1997, com o título *Um diário no sentido estrito do termo*, em que o autor "se apresenta, em seus escritos íntimos, revela-se um personagem hipocondríaco e desagradável, impaciente com seus informantes e chegando mesmo a utilizar termos depreciativos e preconceituosos para se referir a eles" (COELHO, 2019, p. 280).

Geertz (1997), ao analisar a importância metodológica dos diários de campo, durante o uso da investigação da etnografia como um gênero narrativo, o questiona sobre a falta de empatia para com seus interlocutores. Esse momento é tido como o primeiro marco das emoções nos relatos etnográficos, caracterizados por uma separação entre os textos produzidos como fruto do trabalho de campo, aptos a serem publicados e lidos pelo público em geral e não aptos para leitura, de natureza íntima, para uso apenas do pesquisador (COELHO, 2019), deixando a entender que no trabalho científico daquela época, as emoções não deveriam existir, era algo que causava incômodo.

Já Roberto DaMatta (1987, p. 25) se refere à solidão do etnógrafo em campo, que, em sua época, ficava isolado geograficamente, não tendo com quem compartilhar suas angústias e alegrias, sendo esse o segundo marco da existência da emoção no trabalho antropológico. "É vivenciando esta fase que me dou conta (e não sem susto) que estou entre dois fogos: a minha

cultura e uma outra, o meu mundo e um outro. De fato, tendo me preparado e me colocado como tradutor de um outro sistema para a minha própria linguagem, eis que tenho que iniciar minha tarefa".

Nesse segundo marco, é presente o resgate "[...] de um sentimento cuja presença no campo é intelectualmente legitimada em seu potencial para compreender o que faz um antropólogo" (COELHO, 2019, p. 282). A emoção não é mais apresentada como uma intrusa a ser erradicada do texto final, mas se faz necessária para ilustrar a operação intelectual de compreensão realizada na etnografia. O antropólogo sente, agora, não precisa mais esconder, estando intrínseco ao método, servindo para facilitar o entendimento de quem o lê, entrando no terceiro marco.

Maria Claudia Coelho cita várias etnografias que fazem aprofundamentos sobre empatia para com os interlocutores para que haja alteridade e que é somente no encontro das experiências vividas do pesquisar e do etnografar que se pode compreender os interlocutores.

Só se entende o que é luto, quem já passou por ele, só assim pode se entender o que está sendo dito, pelo outro, principalmente, no não dito. Só se entende o que é exclusão quem já foi excluído, portanto, temos, também, aqueles que dizem que só se pode falar das questões raciais quem faz parte da população negra, mas aqui, eu adentro e abraço o lugar de fala defendido por Mara Viveros Vigoya (2018), que, mesmo sendo mulher, pesquisa sobre masculinidades. Assim sou eu, nesse lugar de fala do qual faço parte: como mulher branca, já vivenciei outras formas de exclusão direcionadas a mim por ser mulher e direcionadas à minha filha por ser deficiente física. Falarei em espaços não acessados pela população negra, provocando rupturas, para que um dia, as coisas mudem, porque eu não aceito a exclusão da população negra e lutarei todos os dias de minha vida contra esse sistema racista que exclui, deprime e mata.

Trarei alguns exemplos de situações que mexeram com as emoções da pesquisadora, lembrando que, também, sou estudante da pós-graduação, também, precisei adequar o meu projeto de pesquisa para a coleta de dados *home office*, precisei estudar durante a pandemia, lidar com perdas e com a doença dentro de casa; sou mulher, nasci em família pobre, sempre estudei em escolas públicas, sou filha de mãe solo e, por muitos anos, acho que a maioria deles, fui mãe solo, também; já sofri violência doméstica e sou contra qualquer forma de injustiça e exclusão. Assim como eu me senti profundamente tocada com o campo, creio que ele, também mexerá, com suas emoções, sem comprometer nossa análise e o objetivo inicial, que foi propulsor dessa etnografia. Aqui, é onde a razão e a emoção se encontram.

> Meu pai nunca deixou minha mãe trabalhar fora, minha mãe costurava e eu costurava com ela. Não passei no vestibular de primeira, passei na segunda chamada, agora teria que pegar ônibus para cursar um curso que passei só na segunda chamada [...] **agora, pronto, passou em Geografia, não quis Geografia, agora, tentou outro curso, não passou de primeira chamada, vai ser a vergonha da família** (TREVO ROSA, 2021).

Nesse momento, a discente se sente extremamente emocionada, mas, como ela mesma diz, sua crise de riso não é de alegria e, sim, de desespero. Nesse momento, não tem como não reagir a isso, a esse sentimento de aflição que a discente compartilha conosco. Para o pai, essa situação era inadmissível, já que a discente estava estudando em um curso ao lado de casa, para o qual havia passado em primeira chamada. O curso que seu pai achava ser o certo para ela, que é mulher, deveria ser o que forma professora, para trabalhar meio período apenas e, no outro período, cuidar da casa, do marido e dos filhos que ele sonhou para ela, ganhando pouco dinheiro, porque mulher não pode ganhar mais que o homem. "*Eu estabeleço um prazo e estouro esse prazo, e aí tenho que estabelecer outro prazo e fico correndo atrás de uma coisa que já deveria ter terminado, eu já devia ter terminado meu doutorado, sim!"* (RIPSÁLIS, 2021).

O sofrimento causado pela pandemia e a falta de interação social impactaram os estudos do doutorando e, também, sua produção acadêmica e aprendizagem. Ele sofre o tempo todo com o prazo que estabeleceu para si e não consegue atingir, com a demora nas respostas dos colegas e do orientador, com a falta de convívio e das vivências no campus e as interações que esse lhe proporciona.

Quando pergunto para a discente, Chincherinchee Gigante, se ela já influenciou alguém, familiar ou não, a ingressar na universidade utilizando as cotas raciais, ela me responde,

> **Vários alunos**, converso com eles sobre a importância das cotas para esse equilíbrio social que está longe de acontecer, as filhas de amigos meus, a **minha própria irmã** que eu converso e esclareço**, o meu irmão que é pré-vestibulando**. **A minha filha,** que tinha o direito de entrar com cotas para alunos de escola pública, um direito legítimo dela, porém, ela foi aprovada com nota para passar pela ampla concorrência e ela optou pela ampla concorrência: O que pensamos juntas: ela abriria mão dessa cota para que outra pessoa pudesse entrar pelo sistema de cotas. Eu tento o tempo todo conscientizar as pessoas sobre as cotas e esses espaços que esses discentes têm direito. **Eu mudei a minha realidade social através da educação, é sempre algo que eu gosto muito de falar!** (CHINCHERINCHEE GIGANTE, 2021, grifo nosso).

A discente afirma ter mudado sua realidade social por meio da educação e, para ela, seu compromisso é mudar outras realidades com a educação. A discente afirma que estar no Mestrado é uma forma de provar e mostrar sua competência, porque dependendo do campo que ela transita, as pessoas possuem comportamentos diferentes para com ela. Ela é professora de escola pública e ela sente as pessoas olhando-a de forma diferente, mas quando ela diz que está

no mestrado, é uma forma de se posicionar e de resistência, de luta e de se reafirmar o tempo todo e, com isso, as pessoas passam a enxergá-la de forma diferente novamente, principalmente, quando elas ficam sabendo o quanto o processo para estar em uma universidade pública é diferente, difícil e excludente. Para a discente, essa forma diferente de ser vista, a incomoda muito, mesmo reconhecendo que esse lugar e sua pesquisa fazem a diferença, ela não gosta dessa tratativa diferenciada. A discente gostaria de ser reconhecida sem ter que se reafirmar o tempo todo e quando ela o faz se sente incomodada.

No campo de atuação da discente a titulação significa muito, mas para ela provoca duplo sentimento: ela estar no mestrado a satisfaz e serve para provar aos outros que ela é capaz, mas a constrange quando é tratada de forma diferente por estar nesse lugar, já que considera que isso não a faz melhor que ninguém, todos poderiam também estar ali, ela só queria ser tratada como a profissional que é. "*Eu não me vejo ou acho que sou melhor que o outro pelo título. O mestrado me faz afirmar que sou capaz independente de ser mulher, negra e homossexual, mas eu não queria que fosse assim [...] queria que isso não existisse*" (CHINCHERINCHEE GIGANTE, 2021).

A discente doutoranda Lírio Tocha afirma ter passado por vários processos de mudança:

> A gente cresce, amadurece, mudei de cidade. Mudei para melhor, tenho mais **consciência de mim como pessoa e da importância do meu trabalho e do meu lugar na sociedade enquanto mulher preta e mulher preta que faz pós-graduação**. A mudança mais importante é a **consciência que tenho de estar aqui**. Eu acho que tenho muita **consciência de ser e de estar aqui e tudo que eu fiz para chegar aqui** foi uma construção que foi boa, além de ter a consciência da minha importância quanto à representatividade como pessoa e profissional (LÍRIO TOCHA, 2021).

A importância dada à "consciência" pela discente doutoranda é tão forte que ela usou essa palavra várias vezes durante sua afirmação sobre seus processos de mudança. Ela tomou consciência do lugar que ocupa na sociedade, da sua profissão, da sua representatividade e da sua importância no fortalecimento dessa consciência e desse lugar de doutoranda cotista, mulher negra e pobre, saída da periferia da cidade, filha de empregada doméstica, que hoje é doutora em uma universidade pública, que participou e ainda participa de vários projetos de pesquisa além das duas submissões que fez em revistas científicas.

A discente doutoranda toma consciência desse lugar ocupado por uma mulher negra, esse corpo negro que nos conta uma história de resistência, que já sofreu assédio moral, que é constituído de denúncia, de proposição, de intervenção, de revalorização, que já se sentiu arrasada, cansada e injustiçada quando precisou competir de igual para igual com sua colega

do setor Bueno, que acordava quase na hora da aula, enquanto Lírio Tocha, nesse horário, já havia pegado dois ônibus para chegar atrasada na sala de aula e, ainda, levar chamada de atenção dos professores. Esse corpo representa o sentimento de muitas mulheres negras que, também, passam por situações muito parecidas e que ao vê-la em tal lugar, também, se sentem vitoriosas, porque se sentem representadas, ou seja, quando uma mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela.

> Então, **o cenário piorou ainda mais depois disso e a cota basicamente me permitiu fazer a pós-graduação, porque eu não teria condição de fazer uma pós-graduação e trabalhar ao mesmo tempo levando em consideração que eu moro no extremo oposto ao campus.** O campus está na extremidade de Goiânia e eu moro do outro lado, **eu demoro duas horas de ônibus para chegar lá, então, eu não conseguiria trabalhar e fazer esse percurso a tempo**. **Tem disciplinas na pós-graduação que a gente tem aula o dia inteiro, das 8:00 às 18:00, dependendo das disciplinas é o dia inteiro de aula, então não daria para fazer se eu estivesse trabalhando** (RIPSÁLIS, 2021, grifo nosso).

A bolsa de estudos é um suporte financeiro que contribui para que os discentes de baixa renda consigam estudar e se dedicar a esse momento é o que Ripsális nos afirma na citação acima: se não fosse a cota e, com ela, a bolsa de estudos, ele não conseguiria estudar, já que mora muito longe do campus, demora muito tempo no caminho para a universidade, já que vem de ônibus e, ainda, tem as disciplinas condensadas, que exige dele dedicação exclusiva, com aulas o dia todo.

Foram descritas algumas falas impactantes, que nos despertam emoções de alegria, tristeza, indignação e de dor: Trevo Rosa, que estudou o ensino fundamental e médio em escola para meninas, foi criada para ser dona de casa, no máximo professora para crianças; Lírio Tocha, quando compartilhou conosco o assédio moral que sofreu de um homem branco, seu professor/orientador, devido ao seu lugar de mulher negra e pobre, lhe causando muito sofrimento e até desistência do mestrado que havia iniciado na UnB; Iris Africana, que precisou entrar em vários embates com pós-graduandos brancos, sobre o direito às cotas raciais, lhe causando grande desgaste emocional; Veneno de Caçador, que sempre foi chamado de pardo, mas nunca havia se pensado nessa identidade e no significado dela e a sua alegria em saber que foi selecionado para uma vaga de docente, por estar no mestrado da UFG; Chincherinchee Gigante e suas experiências com o pai que nunca aceitou sua homossexualidade, provocando nela emoção ao se lembrar dessas experiências, mas que hoje, mesmo sem a aprovação do pai, assume alegremente esse lugar de mulher preta, homossexual; a emoção à flor da pele de Ficóide, que, durante boa parte da entrevista, esteve chorando, ao se lembrar da perda dos trabalhos dentro do ônibus, ao compartilhar conosco sua fragilidade financeira durante o curso, os vários casos de assédio que sofrera e a alegria de, hoje, estar cursando o curso de medicina,

mudando esse território acadêmico e, ainda, estar fazendo mestrado em Antropologia Social, um lugar de acolhimento e ressignificação para ela; e; por fim, as emoções advindas do discente Ripsális, que é pressionado pelo patriarcado a ser o chefe da família, ou seja, sustentar a casa, ter esposa, filhos e carro, mas, no momento, se sente incapaz, por estar cursando o doutorado e se mantendo apenas com o dinheiro da bolsa.

Sabe o que todos eles têm em comum? Persistência, luta, experiências de uma vida atravessada pelo racismo, sexismo e pelo patriarcado, mas todos são cotistas e se mostraram muito felizes em fazer parte da pós-graduação da UFG; muitos atribuíram esse lugar às cotas; todos afirmam ter tido ascensão intelectual e/ou financeira; quase todos têm a mãe como principal referência para estudar e continuar estudando, mesmo que essa mãe não tenha terminado nem o ensino médio.

6.2.1 "Se essa rua, se essa rua fosse minha"[42]: trajetória e vivências da secretária de inclusão

[...] eu trabalhava como costureira,
fui costureira durante muitos anos,
entendo que para romper
com um ciclo de pobreza,
a única saída legítima, é estudar!
(DIAS, 2023)[43]

Dia 10 de fevereiro de 2023, a sede da Secretaria de Inclusão foi inaugurado, no Campus Samambaia, esse dia foi um marco histórico na UFG, agora a inclusão tem endereço, não está mais solta, "*sem eira nem beira*", agora a inclusão tem casa para receber as demandas, fazer a gestão das ações e ministrar cursos para o atendimento a discentes e servidores da universidade, assim como no espaço IntegraSIN, mas quem é essa mulher que está à frente dessa secretaria que tem tanta importância para as ações de inclusão na UFG?

Pouco antes da inauguração, solicitei uma orientação, com a minha orientadora que, por coincidência também é a Secretária de Inclusão, e considero necessário contar um pouco, de forma resumida, diante da grandiosidade da trajetória acadêmica dessa docente, que me inspira, me conduz e me ensina todos os dias, principalmente, a ser antirracista, durante a minha caminhada acadêmica e existencial. Dia 23 de janeiro de 2023, *entrevistei essa mulher com*

[42] Parodiando a canção popular: "Se essa rua, se essa rua fosse minha, eu mandava, eu mandava ladrilhar, com pedrinhas, com pedrinhas de brilhante, só para a população negra passar".

[43] Entrevista realizada pela pesquisadora com Luciana de Oliveira Dias, em 23 de janeiro de 2023.

fogo nas ventas e de palavras doces, mesmo ela me alertando sobre o quanto trazê-la para ser interlocutora nessa tese, orientada por ela, poderia ser entendida de uma forma, "não muito boa". Ainda assim, eu me arrisco, porque não tem como falar de inclusão e ações afirmativas, sem me incluir, como parte viva dessa escrita e sem incluir as minhas vivências, além de incluir essa mulher, precursora, que terá sua história registrada como parte da história da UFG e da inclusão na UFG, com a criação da SIN.

Em respeito à sua história, que muito se assemelha com a dos discentes interlocutores dessa tese, não tendo como separar, suas vivências de sua trajetória de luta, e por não encontrar a biografia da mesma, em nenhuma das fontes pesquisadas, resolvi eu mesmo, me dar a honra, a emoção e o prazer de registrá-la.

Para nos guiar, dividiremos a entrevista em perguntas...

- Professora, como foi sua infância, quem foram seus pais, nos fale um pouco sobre sua ancestralidade, seu lugar de pertencimento.

Eu nasci na cidade de Goiânia, sou filha de um casal que teve muitos filhos! A minha mãe é uma mulher de origem Tapuia e quando ela se casa com meu pai, ela já entra para o segundo casamento, ela foi casada no primeiro momento com um homem branco. Ela era empregada doméstica e "se envolveu" com esse homem com quem teve a primeira filha e depois desse primeiro casamento, ela teve mais quatro filhos e quando ela se encontrou com o meu pai já tinha quatro filhos.

... tinha que dividir tudo...

O meu pai é um homem negro de origem baiana, que nasceu na Bahia e minha mãe nasceu em Goiás, aqui em Goiânia, ela sempre viveu em Goiânia nunca saiu dessa cidade, morou um tempo em Goiás, mas logo voltou para Goiânia. Há informações, inclusive, de que na década de 40, minha mãe era menina de rua, na cidade de Goiânia, brincava na Praça Cívica, ali naquele monumento às três raças. Meu pai saiu da Bahia, em Correntina, aos 16 anos, expulso da cidade, porque engravidou uma menina e ele contava uma história muito interessante, porque ele veio a pé. Ele saiu da Bahia para Goiânia a pé. Era trabalhador da construção civil, analfabeto. Minha mãe semi-alfabeta, estudou até a quarta série primária, e aqui eles se encontram e constituem uma família muito numerosa, com o meu pai, minha mãe tem mais seis filhos, completando 10 e eu sou filha desse casal, que habitou Goiânia, tenho esse monte de irmãos, sou de uma família muito pobre, muito desestruturada, muito violenta, muito numerosa, e a gente sempre teve que disputar tudo. Eu sou gêmea, tive que dividir o ventre da minha mãe, tive que dividir a cama que eu dormia, dividia a comida e a sobrevivência com meus primeiros opositores, que eram meus irmãos, com quem eu tinha que disputar a comida e a sobrevivência [...] tive uma adolescência muito difícil, na adolescência meus pais se separam, uma época em que não existia a delegacia da mulher!

... presença de violência doméstica e psicológica...

A minha mãe era vítima de violência doméstica, de maneira muito agressiva, e ela teve que fugir de casa, em decorrência das violências que ela sofria, por parte do meu pai. Quando eu tinha 16 anos de idade e a gente morava numa cidade do interior do estado, tivemos que voltar para Goiânia, em uma situação de fuga! Porque a minha mãe sofreu ameaças muito concretas, de morte, então ela teve que sair de casa, em uma situação de fuga! E aí acabou levando os meninos e os

> cachorros! Foi isso que aconteceu, minha mãe veio para Goiânia, muito violentada, levou quase um mês para se recuperar das violências, entre internações, foi tudo muito violento!
>
> ***... presença de racismo, machismo e sexismo...***
>
> Esse homem, que era meu pai, que recusa a me registrar, quando do meu nascimento, porque, ele era um homem que não fazia mulher, então eu não levo o nome do pai, eu tenho o nome da mãe, mas não o nome do pai, o nome do meu pai não consta nos meus registros, e nem no das filhas, mas somente dos filhos! Com exceção da caçula, a caçula sim, leva o nome do pai, porque a caçula nasceu branca. Mesmo sendo mulher, era branca, então ela leva o nome do pai. Depois dessa agressão e dessa recuperação da minha mãe, ela na companhia de um delegado de polícia, aqui de Goiânia, pega um caminhãozinho e vai até essa cidade e traz todos os filhos e os cachorros e é assim que a gente vem para Goiânia.

Nesse momento, foi difícil conter as lágrimas, não as contive, mas as segurei ao máximo para não deixar o momento ainda mais difícil para minha interlocutora, que já estava se fortalecendo de uma forma sobrenatural, em que cada memória compartilhada, lhe penetrava a carne como golpes de navalha, e, também, a fazia se emocionar, em meio a dolorosas lembranças, mas que se fazem necessárias para entendermos, de onde essa mulher, lutadora imbatível veio. Veio de um cenário completamente inóspito e depois de tanto sofrimento, floresceu,

> ***... muito trabalho e uma inspiração...***
>
> A minha adolescência é marcada por esse acontecimento, aqui em Goiânia, eu me caso com alguém que era de Brasília, eu vou para Brasília, me torno mãe. Em Brasília, eu tenho uma vida nesse casamento que chega a mais ou menos, uns cinco ou seis anos. Volto para Goiânia, porque tinha uma inquietação muito grande, uma insatisfação muito grande, que eu não sabia muito bem de onde vinha! Chegando em Goiânia, eu começo a trabalhar, eu trabalhava como costureira, fui costureira durante muitos anos, entendo que para romper um ciclo de pobreza, a única saída legítima, era estudar! Eu faço isso, quando eu olho para minha irmã gêmea e vejo que ela ao estudar, estava conseguindo alguma ascensão social.
>
> ***... um novo leque de oportunidades é desenhado...***
>
> Voltei a estudar, fiz Ciências Sociais na UFG. Quando eu me casei, eu parei de estudar, não tinha como, em um contexto de violência, de mudança de cidade, de casamento, continuar estudando, então a primeira coisa que sai dos meus projetos é a escola. Eu estava no segundo ano do ensino médio quando deixei de estudar. Retomo a escola quando eu volto para Goiânia, com a filha. Eu tinha tanta vontade de voltar a estudar, continuar o ensino médio, que quando eu retornei, para o segundo ano, eu fiz o vestibular e eu passei, eu fiquei muito intrigada com aquilo, porque eu passei no vestibular, só que não tinha concluído o ensino médico, causando uma frustração do tamanho do mundo, mas ascendeu uma luz. Eu falei: nossa, eu posso passar no vestibular. Aí eu terminei o terceiro ano do ensino médio e fiz o vestibular para fazer Ciências Sociais, na UFG. Eu fiz bacharelado e era muito engajada na luta antirracista, sobretudo, porque eu percebia que a maior parte dos preconceitos eram de orientação racista.

Ela já se mostrava incomodada com as condições de acesso da população negra, no território acadêmico, e propôs a primeira ação afirmativa, documentada, na UFG, o *Projeto Passagem do Meio.*

> ***... primeira experiência com ações afirmativas da UFG, "passagem do meio"...***

E dentro da UFG a gente consegue se movimentar, dentro do movimento estudantil, propondo, inclusive, para o UFG, na condição de estudante, a primeira experiência de ações afirmativa, que a UFG vivenciou, dentro de um projeto chamado *Passagem do Meio*. A gente escolheu um professor, Joaze Bernardinho, que topou realizar esse projeto, hoje ele está na Universidade de Brasília, era um projeto financiado pela Fundação Ford, e aí eu recebi uma bolsa nesse projeto, que visava preparar os estudantes, do início do curso, para acessar uma bolsa de iniciação. Como eu estava terminando a graduação, recebi uma bolsa para incentivar meu ingresso na pós-graduação. Aí eu fiz um ano de licenciatura depois dos quatro anos de bacharelado, e nesse ano de licenciatura, eu recebi essa bolsa. Eu recebi essa bolsa do *Projeto Passagem do Meio*, o que me habilitou a ser aprovada em dois programas de Mestrado: eu passei na UnB, em Brasília, e passei em São Paulo. E eu deveria escolher para onde ir, mas lembra que eu tinha uma filha de 10 anos, e eu tinha que estar perto de casa e em São Paulo, passei acho que no quarto, ou quinto lugar, e, em Brasília eu passei em primeiro lugar, significava que se eu fosse para Brasília eu conseguiria uma bolsa e para São Paulo a probabilidade era mais escassa. Então eu escolhi Brasília, fui para Brasília fazer o mestrado.

... mais uma vez em situação de pobreza, uma estudante da pós-graduação...

Quando eu fui para Brasília fazer o mestrado, eu fui numa situação de pobreza muito grande também. A bolsa, que na época era R$700,00, deveria garantir a manutenção e sobrevivência, em Brasília, e a manutenção da minha filha em Goiânia, que ficou com o pai, porque eu não tinha como levá-la para Brasília, e o pai estava desempregado, então essa bolsa deveria garantir a manutenção desses dois lugares. Foi realmente muito difícil!

... vivendo a e na universidade...

Eu morei na casa do Estudante em Brasília, consegui uma bolsa alimentação no RU, mas na época, o restaurante de lá, não oferecia isenção integral, consegui a isenção parcial. Para alimentação e dedicação exclusiva para esse curso de mestrado, porque eu não tinha outro caminho a seguir, eu não tinha alternativa. Então, o que eu fiz foi realizar com todas as minhas forças um mestrado, [nesse momento, chego a sentir, o sacrifício que foi transmitido pela respiração da docente, e pela pausa e entonação em sua voz], porque ele poderia me capacitar, qualificar, para entrar no mercado de trabalho. À época do mestrado, eu já comecei a trabalhar no Ministério da Educação, na Unesco, já fui conseguindo sair da condição de miséria. Defendi a minha dissertação, antes do prazo de dois anos, fiz um trabalho mediano, me envergonho da dissertação até hoje, porque meu trabalho de pesquisa do mestrado é um trabalho que foi muito tutelado pela minha orientadora. Não me reconheço naquele trabalho, porque para ser aprovado eu tive que escrever o que a orientadora queria, o que não coincidia muito com o que eu pensava. No doutorado eu consegui uma liberdade maior de escrita, eu continuei no mesmo programa, na UnB, para fazer o doutorado, já em condições sócio-financeiras, mais favoráveis, por conta do trabalho, que eu conciliava com o exercício do mestrado e doutorado. Fiz um doutorado sanduíche, um estágio doutoral no México, o que me qualificou muito. Um trabalho que eu me orgulho muito é a minha tese de doutorado. Nela eu faço uma comparação entre estudantes negros brasileiros e estudantes indígenas mexicanos, que apelam para um ensino não regular. São pessoas que tiveram a sua trajetória descontinuada, por conta de fortes processos de discriminação, não terminaram o ensino médio. Eu trabalho com EJA no Brasil e comparo com a Educação para Trabalhadores na Cidade do México, que recebem estudantes que tiveram sua formação descontinuada por conta de discriminações estruturais, que os retiram da educação, muito cedo, assim como eu saí do ensino médio, muito cedo, para ir vivenciar outras coisas.

- Professora, por que a senhora se casou muito cedo?

Esse momento foi um dos mais difíceis para mim, que sei como é se casar com apenas 16 anos, que sei bem como é ter uma infância perdida e ter que ocupar papéis muito dolorosos para a idade.

Eu não tinha outra saída, eu tinha que sair de casa, eu tinha que sair da condição de miséria, eu encontrei um homem que me daria no mínimo uma cama, eu não precisaria dividir essa cama com outros nove irmãos, eu não tinha outra saída, não tinha! Eu fui escolhida, eu tive a sorte de ser escolhida por um homem, isso elevaria o meu *status*, então eu fui.

- Professora, a senhora tinha quantos anos, quando se casou?

Eu estava na adolescência, no processo de fuga para Goiânia, eu não tinha outra saída, era isso ou nada, e foi bacana, foi legal, enquanto durou.

- Professora, como era a sua rotina na UnB?

Era muito complicado porque as universidades são erigidas sobre uma base que não está preparada para receber pessoas como eu, pessoas de uma origem muito pobre, pessoas negras, com muita vontade de vivenciar aquilo, mas sem estrutura, lastros ou referenciais. Eu sempre fui uma pessoa muito estranha naquele universo. Como se a universidade não fosse um lugar para mim, [uma estrangeira de dentro] havia abertura para mim, para a minha entrada, portanto, eu estava dentro, eu consegui furar alguns bloqueios e entrar, a minha presença era reconhecida, mas não no formato que eu gostaria que fosse reconhecida, como uma intelectual em formação, como pesquisadora em formação, como estudante de pós-graduação. Havia pouca possibilidade de mobilidade dentro da Universidade, tanto que eu fui trabalhar, mas ainda assim, eu acabei entendendo que eu tinha uma missão ali dentro e eu deveria continuar ali, mesmo sendo reconhecida como não pertencente àquele lugar, mesmo estando dentro/fora daquele lugar. Eu deveria dar continuidade, esse sentimento prevalece até hoje, porque as universidades brasileiras ainda fazem um uso muito funcional de presenças de pessoas como a minha. É como se eu tivesse um script a cumprir dentro dessa universidade e eu deveria cumprir esse script, em qualquer momento que eu saio desse planejamento prévio, eu sou colocada no meu lugar, muito rapidamente, isso acontece em todas as universidades brasileiras, não é uma exclusividade da UFG. A gente está falando de uma instituição que não foi pensada, planejada e proposta para pessoas como eu, isso acontece desde a graduação, não é uma exclusividade da UnB também, desde a graduação que é assim que nós somos vistas.

... ressignificando esse espaço da universidade...

Ainda assim a gente tem uma disposição muito grande, em transformar esse espaço também, e aí a gente segue resistindo.

Agora, chega àquela hora que eu faço aquela pergunta, que me envergonha de tê-la feito, mas bastante necessária pela riqueza de dados na resposta.

- Professora, em qual momento nessa trajetória acadêmica, a senhora percebeu que o racismo operava?

... racismo operante e contínuo...

[uma gargalhada foi dada, ao ouvir a pergunta, quebrando o clima de tensão]
Na verdade, não há um momento, não houve um momento em que eu não percebesse o racismo operando, não há um momento em que eu percebi que o racismo operava. Na verdade, são poucos os momentos em que eu percebo que o racismo não opera, é uma constante em todos os momentos, o racismo orienta comportamentos, respostas a serem dadas, orientações mesmo.

- Professora, a senhora tinha essa percepção, antes de entrar na graduação?

Tinha, porque eu tive uma aproximação com o movimento negro, não no contexto familiar, apesar de ser filha de um casamento com muitas pessoas negras, uma pessoa que tem origem indígena, que experimenta muitos processos de discriminação. Mas é com movimento negro, quando eu me aproximo do movimento negro, aqui em Goiânia. Eu entro para um grupo de dança, eu fui dançarina de dança afro, foi nele que eu consegui reconexão com a minha beleza, que é rapinhada desde a primeira infância, com um pai que não reconhece a minha existência, com a minha mãe que tinha cabelos lisos e, não reconhece a beleza também naquele corpo que ela vê desde o nascimento. Eu aprendi desde muito cedo que nunca fui uma pessoa desejada e no movimento negro percebi que tem beleza nesse corpo, potência, tem movimento. Então no movimento negro eu aprendo qual é o meu lugar social, e quando eu entro para a universidade, eu já tenho uma consciência de pertencimento racial bem fortalecida. Já entro para a universidade, percebendo que essa minha entrada vai abalar uma estrutura que deve ser abalada, porque ela é de base racista e todo meu movimento na universidade, desde quando eu sou estudante, é para abalar essa estrutura.

- Quando a senhora sai do pós-doutorado, foi que a senhora passou no concurso da Universidade?

Não. Eu passei no concurso ainda no doutorado, eu estava finalizando o doutorado e a ansiedade começou a bater na porta. Eu passei em um concurso para a UFG e, na semana seguinte, eu estava defendendo a minha tese. Apresentei uma ata de defesa, nem o meu diploma eu não tinha pegado. O pós-doutorado foi com a Rita Segato[44], foi uma experiência maravilhosa, eu já era professora da UFG, e aí eu retomei o meu contato com a UnB, com a professora que eu confiava, que não tinha sido minha orientadora, no mestrado, porque "não se sentava na mesma mesa da minha orientadora", exatamente pela incompatibilidade de concepções de mundo. O pós-doutorado aprimora muito a forma como eu vejo o mundo, assim como o meu pensamento que é muito influenciado pela Rita Segato, porque é talvez em toda minha trajetória, como estudante, a única professora que conseguiu compreender o que eu pensava. Às vezes as pessoas perguntam: na graduação, qual o professor que te incentivou? Eu, não tive, nenhum, nenhum. Isso só aconteceu no pós-doutorado, e foi uma escolha minha, lembra de quando eu falei pra você que eu fui escolhida, eu sempre fui escolhida, sempre, o trabalho com a Rita Segato fui eu que escolhi. [senti nesse momento um apoderamento de si, muito maduro e consciente]

- Quando a senhora carregou essa experiência para a Faculdade de Ciências Sociais (FCS/UFG), inclusive, quando disputou a diretoria da FCS?

A minha entrada na FCS não é simples, quando eu passei no concurso para UFG, fui para o campus Catalão, fiquei lá durante três anos, fiz um bom trabalho lá, de consolidação do curso de Ciências Sociais, constitui relações que são pessoas amigas ainda hoje. Gosto muito do campus Catalão, à época, porque hoje é UFCat. Quando eu voltei para o Brasil, do México. Eu me casei, pela segunda vez. E quando eu estava no campus Catalão, a minha companheira, foi diagnosticada com um câncer e eu precisava - eu nunca morei em Catalão, eu sempre morei em Goiânia - eu precisava vir, para acompanhá-la, ela fez uma cirurgia muito grande, depois um tratamento longo, e eu queria acompanhá-la nesse tratamento, diário. As sessões de rádio, exigiam um acompanhamento diário, e foi aí que eu olhei para FCS. Pensei, sou professora da UFG, estou no Campus Catalão, preciso estar em Goiânia o tempo inteiro, vou pedir remoção para FCS, foi uma luta, sofri situações horríveis, no SIAAS, com o escrutínio do corpo da minha companheira, para

[44] Rita Laura Segato, nascida em 14 de agosto de 1951, em Buenos Aires, antropóloga feminista e escritora argentina residente entre Brasília e Tilcara. Conhecida por suas investigações sobre questões de gênero nos povos indígenas e comunidades latino-americanas, sobre violência de gênero e as relações entre gênero, racismo e colonialidade (SEGATO, 2012).

provar que ela estava com cirurgias recentes e fazendo um tratamento para combater um câncer. Há uma recomendação de minha a remoção, o Ministério da Saúde também recomenda a remoção, embora coloque uma limitação, pois não reconhece essa constituição de uma família. E a FCS, aceita essa minha remoção, eu cheguei a dar aulas na FCS, durante um período, mas limitavam esse tempo a um ano e depois eu deveria voltar para Catalão. Eu não quis, eu queria trabalhar na mesma cidade que eu vivia. Fiz outro concurso e reingressei na UFG, agora na Faculdade de Letras.

... sua segunda aprovação em concurso público da UFG...

Coincidentemente surgiu um outro edital de concurso para Faculdade de Letras, para trabalhar na educação intercultural indígena. Eu coloquei todas as minhas dores de lado, botei minha bundinha na cadeira e estudei, fiz um outro concurso. Assim, tenho dois ingressos na UFG, nesse segundo concurso fui lotada na Faculdade Letras, é por isso, que eu fiquei na Educação Intercultural durante 9 anos.

... experiência frustrante com a FCS...

E a FCS sempre olhando para mim, me avaliando, vendo se eu era merecedora de entrar naquela casa, fiz um trabalho irretocável, porque eu trabalho bem, sou boa no que faço. O trabalho que eu faço na Universidade Federal de Goiás é de primeira ordem, é um trabalho de excelência, como o que faço por todos os lugares que eu passo, porque eu aprendi desde pequena, que se eu não fizer bem-feito, eu vou ser julgada e alocada na lama. Aprendi que tenho a obrigação de dar certo e essa obrigação é uma imposição das instituições, e instituições são constituídas de pessoas, portanto eu responsabilizo sim as pessoas da FCS por muitas frustrações e violências que sofri na UFG.

... período de experiência que durou nove anos...

A FCS ao longo dessa década percebeu que o trabalho que eu fazia tinha qualidade e depois de negar o meu pedido de credenciamento no PPGAS - eu pedi credenciamento no PPGAS, porque eu sou Antropóloga e queria atuar na Antropologia. O PPGAS negou esse pedido de credenciamento, porque eles queriam colocar para dentro um professor recém aprovado, muito jovenzinho, que está lá no PPGAS até hoje – me aceitou entre eles. Tardiamente, o PPGAS entendeu que era importante ter uma professora negra no programa e sugeriu a resubmissão do meu pedido de credenciamento. Foi assim que eu cheguei até a FCS. Depois de ser avaliada por 9 anos de experiência, quase 10... Ai ai...

... candidatura para concorrer à Diretoria da FCS...

Eu já estava na FCS, no PPGAS, e o Ricardo resolveu se candidatar à direção da unidade e me convidou para ser a vice dele e eu aceitei, porque eu sou antropóloga, sempre quis atuar na Faculdade de Ciências Sociais. Aí pedi a minha remoção definitiva para a FCS. Foi um processo muito longo, muito doloroso e é assim que eu chego na FCS. Hoje eu estou na FCS, compus a chapa com o Ricardo, sem nenhuma vaidade, eu entendo que os 50% dos votos que a gente, que a chapa teve na FCS, foram direcionados a mim. O Ricardo é maravilhoso, mas ele tem um índice de rejeição alto na FCS e, eu também tenho um índice de rejeição na FCS, mas que eles votaram em mim para serem politicamente corretos, votar em uma mulher negra cairia bem. Mas ainda assim a gente não se elegeu, não assumiu e aí logo depois teve eleição para a reitoria...

- Professora, qual é a sua visão sobre o movimento que todos fizeram de apoio à Chapa 1? Participei desse movimento como aluna dessa casa... a senhora vê esse movimento, porque os alunos não tinham esse compromisso que os professores tinham e, ainda assim, eles se envolveram muito.

... por onde passa, ela segue abalando estruturas...

O movimento é lindo... muito... a chapa chamava Dialoga FCS, cumpriu sua função. E o movimento foi muito bonito, porque ele foi um movimento de embaralhar cartas, a função da Chapa Dialoga FCS foi essa, não era se eleger, era embaralhar, era movimentar o jogo, e movimentou. Nesse sentido, eu acho que a chapa, foi muito vitoriosa por embaralhar as cartas na FCS, no jogo de poder estabelecido na FCS, um jogo de poder que se mantém. As pessoas começaram a se preguntar, como é que pode uma faculdade como essa, não ter uma presença significativa e representativa de pessoas negras. Como é que pode em pleno 2021, a gente não conseguiu confiar no trabalho que está sendo oferecido por uma professora que cavou a sua presença nessa unidade com uma competência demonstrada? Como é que pode a gente ainda não confiar nessa pessoa? E teve uma parcela significativa de docentes e discentes que acreditaram na proposta, mas como a missão da chapa era embaralhar o jogo, a chapa não foi eleita.

- Professora, a senhora acha que essa visibilidade que a chapa teve, porque ela teve uma visibilidade muito grande, com muitos apoiadores e a proposta dela foi toda muito nova na FCS. A senhora acha que essa visibilidade contribuiu, de alguma forma, para seu convite para ser Secretária de Inclusão, além de todo o seu currículo ser bastante extenso...?

Eu acho que sim, acho que sim. É interessante porque o candidato à direção foi o Ricardo e não eu, mas a pessoa que é atacada com golpes racistas, homofóbicos, lesbofóbicos, machistas, golpes baixos, inclusive nas reuniões virtuais que a gente realizou, fui eu. É um tiro que saiu pela culatra, porque ao expor a campanha, acabou-se expondo uma trajetória de trabalho bem-feito, de trabalho antimachista, antirracista, antidiscriminatório, conciliado com excelência acadêmica, sim, porque eu sou uma pesquisadora de excelência acadêmica, produtividade no CNPq.

... trago autoras que nunca foram lidas pela FCS...

Você sabe que somos pouquíssimas, inclusive na FCS, pesquisadora de excelência, e eu sou uma delas. A FCS ganha muito com a minha presença, porque eu levo comigo tudo aquilo que eu sou, lideranças, grupos de estudo, pesquisa e extensão, e, também, uma luta antirracista. Busco uma docência de qualidade provocando um abalo nos epistemicídios que são conduzidos. Em meus planos de ensino possibilito acessar autoras que nunca foram lidas nas Ciências Sociais, para as disciplinas clássicas, inclusive. Trazendo autoras negras, autores negros, autores e autoras indígenas, para serem lidos e para formar essa nova geração, então tem uma contribuição à docência, eu ainda deixo a FCS bem-vista como a inclusiva. A FCS ganha muito com a minha presença, as Ciências Sociais ganham muito. E eu sei do meu valor, eu sei que eu ofereço muito e eu gosto muito desse lugar que ocupo, sem a responsabilidade de dirigir a unidade. A campanha acabou apresentando para a UFG, aquilo que a FCS nunca viu e aquilo que a UFG também não ouvia, passei por momentos muito difíceis na Faculdade de Letras e no Núcleo Takinahaky, de não reconhecimento do meu valor enquanto cientista/professora/pesquisadora. E isso muito atrelado ao fato de eu ser uma mulher negra. A UFG também demorou a reconhecer o meu valor, e não reconhece o valor de outras, na mesma situação, estão aqui na universidade e são como eu.

... convite para ser secretária de inclusão...

Isso alertou a Reitoria, a chapa eleita, para um trabalho bacana que poderia ser feito a partir da Universidade e não a partir da FCS, e aí me convidam para criação da Secretaria de Inclusão, eu assumindo a liderança da pasta. Isso abriu um leque bem mais ampliado de possibilidades de atuação, desenvolvimento de projetos e realização de algumas ações que são mais amplamente inclusivas...

- Professora, como é que é lidar com a função administrativa da secretaria de inclusão e com as exigências dos alunos, uma vez que a senhora, também, já esteve naquele lugar, e tem uma empatia muito grande com o que eles estão passando, como que funciona isso?

Não é fácil, é muito difícil, porque eu olho para esses estudantes, eu olho para estudantes negros, principalmente as meninas, eu olho para as meninas negras e eu me vejo. Eu dei aula na educação intercultural indígena, durante quase 10 anos, e eu olho para aqueles estudantes indígenas e eu vejo reflexos de minha mãe ali. Isso gera uma responsabilização muito grande em mim, para com esses estudantes. São estudantes LGBTQIA+ empobrecidos, eu sou uma mulher lésbica, e olhar para esses estudantes e vê-los com dificuldades tão grandes, para serem administradas para que eles concluam a sua formação, na universidade, me atravessa de maneira muito marcante, porque eu me vejo nessas pessoas. Eu tenho a impressão que eu entendo e sei do que que eles estão falando assim, é muito forte isso em mim. Porque eu olho e penso que poderia ser perfeitamente eu! Agora, nós somos gerações muito diferentes, esses estudantes contemporâneos que fazem uso de políticas de ações afirmativas, ou de políticas de inclusão na universidade, são estudantes que encontram uma universidade transformada, por todos esses movimentos anteriores. É uma universidade reposicionada e em movimento, que precisou se situar sobre novas bases, para entender esse sujeito estranho que entra aqui, então, a universidade que a gente tem hoje em 2023 é muito diferente da universidade que a gente tinha no comecinho dos anos 2000, quando eu fui aluna, por exemplo.

... para gerir a SIN é preciso reconhecer as diferenças nas vivências acadêmicas...

Eu me reconheço nesses estudantes, mas eu reconheço também nossas diferenças, eu estudei numa universidade, onde não havia cotas, onde havia pouquíssimas políticas de assistência estudantil. Eu não tive acesso a assistência estudantil adequada, nunca tive uma bolsa de iniciação científica durante a minha graduação, porque a ideia do mérito prevalecia e pessoas negras, pobres, indígenas, mulheres, LGBTQIA+, com deficiência eram lidas como pessoas destituídas de inteligência, que não tinham mérito. E nunca houve neutralidade na alocação dessas bolsas, sempre houve uma intencionalidade na atribuição das bolsas, os bolsistas contemplados nunca foram contemplados por mérito, nunca, nunca, havia outras orientações, muito mais subjetivas que faziam com que os professores direcionassem, para um único segmento, essas bolsas.

... diferenças geracionais e do perfil da universidade...

Eu reconheço as nossas diferenças, talvez elas sejam geracionais, mas elas também estão relacionadas a esse perfil da universidade, que mudou muito. Eu concordo quando se fala que a nós não era permitido o fracasso, a gente não tinha outra alternativa a não ser executar com excelência essa única possibilidade, que a gente construiu, ou eu fazia com excelência, o que eu estava fazendo, ou eu sucumbia. Hoje a gente tem políticas de ações afirmativas consolidadas, a gente tem ações de assistência estudantil consolidadas, hoje esses estudantes têm professoras negras, professores negros, professores indígenas, professores TRANS, professores LGBTQIA+. No cenário nacional a gente tem todos esses professores, coisa que eu nunca tive na minha graduação, a gente tem a oportunidade de acessar uma bibliografia que abre a nossa percepção do que seja racismo, machismo, patriarcado, LGBTQIA+fobia, a gente tem acesso a essa bibliografia. Estamos em movimento.

- Como gestora da SIN, a senhora tem esse compromisso, que acaba se tornando muito acirrado, porque a senhora tem que balizar toda a sua empatia, com a gestão e essa visão crítica daquilo que é necessário, é isso?

É isso mesmo, é na verdade, sabe aquele equilíbrio de pratos, aquele jogo de equilíbrio de pratos, né? Você precisa ir equilibrando os vários pratos, quando você está jogando, porque eu tenho que cuidar da docência, da minha ancestralidade, porque senão eu adoeço, eu tenho que cuidar do ensino, da pesquisa, da extensão, da gestão, da orientação. Lélia Gonzalez fala, a gente nunca é só

uma coisa, a própria Lélia Gonzalez era antropóloga e era também historiadora, era intelectual, mas era militante, era uma série de atividades, e ao longo de toda a sua vida, ela precisa dar conta de todas essas atividades. Uma pessoa polivalente.

- Com quais atividades acadêmicas a senhora está hoje?

Docência, pesquisa, extensão, gestão na UFG. Eu finalizei a minha atuação como Diretora da ABA, que é a Associação Brasileira de Antropologia, eu estou na coordenação do Comitê de Antropólogos Negros e Antropólogas Negras da ABA, esse eu não finalizei. 16 orientandas, entre mestrado e doutorado e 2 de supervisionados de pós-doutorado também, o grupo da graduação e da iniciação científica e do Coletivo Rosa Parks...

- Qual o seu compromisso na SIN/UFG?

Eu quero transformar a universidade em algo não que seja somente inclusivo de pessoas negras, indígenas, quilombolas, com deficiência, mulheres e pessoas plurais, mas potencializar ações antirracistas, antimachistas e anticapacitistas, antifóbicas e radicalmente antidiscriminatórias. As ações de inclusão e as ações afirmativas, as ações de assistência estudantil, precisam ser complementadas com a geração de um sentimento de pertencimento a essa universidade. Queremos ser UFG e não sermos tratadas reiteradas vezes como quase da família. Que seja gerado esse Sentimento de pertencimento.

- Professora, a SIN está há tão pouco tempo em exercício e já colocou muitos projetos em prática, inclusive, a inauguração da sede própria. Eu gostaria que a senhora só falasse para nós quais são os projetos que já estão em curso, que já foram efetivados pela SIN e quais são os projetos em vista?

As atividades desenvolvidas pela Comissão de Heteroidentificação continuam em parcerias que se consolidam, por exemplo, um dos avanços da comissão de heteroidentificação é a parceria com o Instituto Verbena, ampliando a sua atuação, promovendo uma formação necessária, um letramento antirracista. O Projeto: Vamos juntas, de combate à pobreza menstrual. Pretendemos realizar a construção da sala de mães, nas unidades acadêmicas, nós temos estudantes que são mães, elas precisam desse apoio. A gente precisa normalizar a presença de mulheres com filhos, inclusive na universidade, porque sim, elas são mães, e o fato de elas serem mães, as coloca num lugar em que há uma especificidade e demandas diferenciadas que precisam ser atendidas. Há um projeto de Calendarização, com realização de eventos que marcam a importância de datas e fortalecem lutas em prol dos direitos humanos, da inclusão e da justiça social. A ampliação efetiva do uso do nome social. A criação das Coordenações de Inclusão nas Unidades Acadêmicas que oferece apoio pedagógico a estudantes. A revisão do Programa UFGInclui, em busca de aprimoramento do programa e inserção de outros segmentos não contemplados, como por exemplo pessoas trans/travestis, refugiados, migrantes e ciganos. Dentre muitos outros...

- Professora, quem é a professora Luciene para a professora e pesquisadora Luciana?

Primeiro antes de ser professora e pesquisadora, a Luciene é minha irmã gêmea, então a gente tem uma relação uterina [risos], uma relação muito sanguínea e a nossa vida tomou rumos diferentes

depois da separação de nossos pais. Ainda assim somos companheiras de vida. Sempre houve muita conexão (provocada pelo universo), desconexão (provocada por uma sociedade perversa) e reconexão (provocada por uma reapropriação e reinvenção de nós mesmas). Por sorte, seguimos juntas.

- Não é por sorte, eu, como quem olha de fora, digo que é graças a seu currículo, graças a seu trabalho muito bem-feito em todas as outras experiências. Nunca foi sorte, pelo contrário, quando escuto sua história, eu vejo que nada foi sorte, foi muita luta o tempo todo.

É isso, nunca foi sorte, sempre foi muita luta, o tempo todo...

6.3 Silenciamento e recusa: uma dor que demora a passar, mas será que passa?

As duas discentes que se negaram a participar da pesquisa para a escrita da etnografia nos ensinou muito. Uma nos deu a possibilidade de convencê-la da importância do lugar que ocupa, como mulher negra, discente da pós-graduação e cotista, mudando de ideia e aceitando o convite para uma construção coletiva. A princípio, pareceu que o silêncio tinha condições de mantê-las protegida em um lugar no qual preferem passar despercebidas. Apesar desse sentimento ficar em maior evidência com esses dois casos, o silenciamento é presente em quase todas as entrevistas.

Esta que nos deu a chance de convencê-la, no nosso primeiro contato para conversar sobre a pesquisa e a coleta de dados para a escrita da etnografia, mostrou-se bastante receptiva e proativa. Ela está indo bem com essa rotina de atividades desenvolvidas à distância devido à sua área de atuação, que é Ciências da Computação: ela se senta na frente do computador pela manhã e só sai à noite, na hora de preparar o jantar.

Nossa conversa/bate papo teve duração de 40 minutos, ela estava bastante apressada devido ao horário, pois ainda tinha que preparar o jantar para o esposo, que chegaria do trabalho às 22h. Fiquei ali explicando, ouvindo e observando o quanto a mulher é atravessada pelo gênero, classe e raça. Mulher atarefada, sobrecarregada, estudante, trabalhadora, pesquisadora, pobre − mora no fundo da casa dos sogros − e dona de casa. Enquanto pensava nisso, meu coração disparava a cada vez que meu filho de cinco anos entrava no meu quarto, local que escolhi para as entrevistas e a observação participante. Ele fez várias intervenções no meio da entrevista para dizer o quanto a interlocutora estava bonita − nesse momento, ela já havia aceitado participar da pesquisa − e que precisava de minha ajuda para sintonizar a TV.

Pensando na interseccionalidade presente na vida da minha interlocutora e nas intervenções do meu filho de cinco anos, fiquei a refletir sobre a semelhança dos nossos atravessamentos, apesar de saber que a mulher negra é a única que é atravessada pela interseccionalidade. Para a doutora em Estudos Interdisciplinares de Gênero, Carla Akotirene, "[...] a interseccionalidade nos permite partir da avenida estruturada pelo racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, em seus múltiplos trânsitos, para revelar quais são as pessoas realmente acidentadas pela matriz de opressões" (AKOTIRENE, 2019, p. 47).

Sojourner Truth, a quem dedicamos o tópico *E não sou uma mulher?*, foi pioneira em falar sobre interseccionalidade quando denunciou: "[...] ninguém nunca me ajudou a subir nas carruagens, nem pular poças de lama [...], eu tive treze filhos e vi a maioria ser vendida pra escravização". Nesse trecho a intelectual, mulher, ex-escravizada e negra articula raça, classe e gênero questionando a categoria *mulher universal*, mostrando a todos que estavam na Convenção dos Direitos das Mulheres de Ohio, em Akron, em 1851, que se o ato obrigatório de parir revela um destino biológico a todas as mulheres, como iguais, seria mais adequado que os filhos de africanas não fossem vendidos como escravos, já que os de mulheres brancas não eram (AKOTIRENE, 2019).

Cor de pele

Nessa semana de diálogos e entrevistas com os interlocutores, em que eu fazia uma imersão ao campo, também fazia pausas para ensinar a tarefa escolar ao meu filho de cinco anos e me deparei com uma situação que me incomodou bastante. Meu filho se referia a um dos lápis de cor como 'cor de pele'. Apesar de falar e conversar muito com ele, ele não abria mão daquele nome porque alegava que foi a professora no jardim 2 que o ensinou.

Não vi outra saída, liguei para a professora, mas não consegui falar, então fui à escola do meu filho conversar com a diretora. Esta justificou que foi vício de linguagem, mas expliquei a ela que isso continua sendo errado e que essa atitude é racista. A escola alegou que trabalha questões raciais com muito respeito e que foi apenas um lapso da professora.

Acordamos que isso seria trabalhado em sala e parece ter sido mesmo, porque ele chegou contando sobre as várias possibilidades e cores de pele e alegando que um lápis não poderia ter esse nome porque só contempla uma cor.

Também sou mulher, trabalhadora, mãe, estudante, pesquisadora, pobre e dona de casa, mas nunca experimentei o racismo e nem a estrutura racista, que oprime, que exclui e que hierarquiza. Tive comigo o tempo todo o privilégio que a branquitude sempre me proporcionou e isso, em muitas vezes, me envergonhou e ainda me envergonha, mas não deixou de ser privilégio por isso. Envergonha-me saber que a cor da pele é suficiente para que pessoas sejam tratadas com privilégios e outras experimentem toda forma de exclusão, aniquilação e extermínio. Já é difícil ser mulher em uma sociedade machista, imagina mulher preta e pobre

nessa mesma sociedade. Unir esses dois universos, de pesquisadora e de interlocutora, a serem percebidos e sentidos através de uma tela de computador, provoca medo e dúvidas. São vidas intensas, vividas, sofridas e dinâmicas a serem percebidas em uma tela de 15 centímetros. São muitas escrevivências para uma tela tão pequena e uma internet tão instável.

Meu filho de cinco anos, além de intervir durante a entrevista, também, dialogou com a interlocutora e ainda disse que, devido à intromissão dele, poderia ser que eu me esquecesse do compromisso/entrevista que estava marcando com ela para sábado. Ela sorriu lindamente demonstrando uma compreensão e leveza que não entendi, já que se tratava de uma mulher super atarefada, sem tempo e sem filhos. Ela teve a doçura de compreender um filho carente do convívio da mãe que, quase às dez horas da noite, ainda estava na frente do computador trabalhando. Realmente, a mulher negra, interlocutora da pesquisa, tem me mostrado uma empatia muito grande para com as outras pessoas. Empatia essa que, talvez, nós, mulheres brancas, nunca consigamos ter, por mais que tentemos. E olha que tenho tentado me desconstruir e reconstruir a cada experiência vivida e aprendida com meus interlocutores.

Ao final de nosso bate papo e do aceite dela, ela me passou suas redes sociais para que eu pudesse localizá-la e acompanhá-la por lá. Ela será chamada, durante toda a etnografia, de Trevo Rosa para garantir seu anonimato.

A outra discente que havia dito sim para a sua participação nas etapas da pesquisa, mudou de ideia e isso nos impactou muito. Em um primeiro momento e contato via *e-mail* e *WhatsApp,* dia 9 de agosto de 2021, às 20h, ela aceitou participar, mas quando fiz novo contato na tentativa de marcar o bate papo ou entrevista, no dia 11 de agosto de 2021, às 16h25min, ela se recusou a participar da pesquisa e me contou o motivo.

> "[16:28, 11/08/2021] - Eu ia enviar mensagem para você sobre isso e acabei me esquecendo. Não sei se você sabe, mas o seu tema de pesquisa atual era o meu tema de pesquisa no doutorado. Acabei tendo que mudar o tema após uma série de constrangimentos que eu sofri dentro da instituição por causa da pesquisa. Esse é um assunto que eu não gosto de tratar. Fiquei muito mal na época e inclusive ainda estou em acompanhamento no Saudavelmente. Por isso, depois de conversar com você eu pensei melhor e decidi não participar da pesquisa, pois esse ainda é um assunto delicado pra mim. Mas espero que você não passe pela mesma situação e que consiga seguir com a pesquisa".

Demos um nome a ela, porque assim como Lélia Gonzalez, eu acredito que todas as pessoas negras "[...] tem que ter nome e sobrenome, senão os brancos arranjam um apelido […] ao gosto deles" (FUNDAÇÃO PALMARES, 2019). Pensamos em um nome de flor, assim como as outras, mas ela ainda está passando por um momento íntimo e individual de transformação, provocado pelo coletivo, ainda não se tornou uma flor, ainda não se encontrou

nesse caminho, está em uma transformação dolorosa, assim como o que acontece na floração das plantas, que tem todo o processo de desenvolvimento, e, também, respondem aos fatores ambientais, principalmente a presença de luz[45], temperatura[46], nutrientes[47] e água[48].

> A transição da fase juvenil para a fase adulta vegetativa é geralmente um processo gradual, podendo ser acompanhada por alterações em algumas características vegetativas, como a morfologia e a disposição (filotaxia) das folhas ou a modificação na capacidade de enraizamento de ramos ou mesmo de folhas. Por outro lado, a transição da fase adulta vegetativa para a fase adulta reprodutiva, caracterizando a primeira etapa da reprodução sexuada, está associada a mudanças profundas nos padrões de morfogênese e de diferenciação celular do ápice meristemático caulinar ou das gemas axilares próximas a ele. A transição floral envolve uma sequência de etapas associadas a mudanças profundas nos padrões de morfogênese e diferenciação celular do ápice meristemático caulinar, apical ou lateral, resultando no meristema reprodutivo, suficientemente apto a produzir flores ou inflorescências (EMBRAPA, 2008, p. 367-368).

Assim, ainda não posso chamá-la de flor, porque, apesar de tudo que passou, ela ainda está em processo de transição, que chamaremos de germinação[49] e, após esse momento de metamorfose, acredito que ela desabrochará em uma linda flor (Evocação floral[50]). Logo, a chamaremos de Germinação Floral, mesmo sabendo que a germinação acontece enquanto semente e a floração acontecerá, posteriormente, mas, mesmo assim, escolhemos esse nome para suavizar o nome escolhido e por achar que mesmo sendo um trabalho científico, podemos deixá-lo mais leve e o nome mais poético.

---

[45] Enquanto as plantas que crescem mais próximas ao Equador tendem a florescer e produzir sementes em resposta a dias ligeiramente mais curtos, antes da seca e evitando as temperaturas elevadas do verão, nas espécies de regiões temperadas a floração ocorre principalmente na primavera e verão, de tal modo que a germinação e o crescimento inicial das plantas não ocorrem sob as condições adversas do inverno (EMBRAPA, 2008, p. 368).

[46] As temperaturas ótimas para a floração podem variar dependendo da idade e do estado fisiológico da planta. Enquanto algumas espécies respondem à vernalização em estágios precoces do desenvolvimento, ainda na fase de embrião ou no início da germinação, como observado em alguns cereais, outras se tornam sensíveis após adquirirem um tamanho mínimo. Entretanto, as temperaturas mais favoráveis à floração podem resultar em plantas com características menos atrativas, tais como uma redução no número e no tamanho das flores (EMBRAPA, 2008, p. 373).

[47] A partição de massa seca, carboidratos e nitrogênio nos órgãos de uma planta é intensamente controlada e integrada durante o seu crescimento e desenvolvimento, podendo ser modificada em determinados momentos, como o da floração, associada a um estado metabólico e energético capaz de manter a formação e o desenvolvimento das flores, frutos e sementes (EMBRAPA, 2008, p. 374).

[48] Nas regiões tropicais e em regiões áridas ou semiáridas, o período de seca e o de disponibilidade de água são fatores decisivos para o crescimento e floração de algumas espécies. Nos trópicos, a chegada da estação das chuvas coincide com o início da primavera, representado por dias levemente mais longos e temperaturas mais elevadas, configurando sinais ambientais para a retomada do crescimento das plantas (EMBRAPA, 2008, p. 374).

[49] Na Biologia, germinação significa o início ou todo o processo de desenvolvimento de um esporo ou de uma semente. E em seu sentido figurado, significa: desenvolvimento, evolução.

[50] A evocação floral representa o momento em que o meristema se reorganiza para a produção das flores, em vez das folhas. (EMBRAPA, 2008, p. 378).

Quando Germinação Floral me mandou essa justificativa, parei tudo que estava fazendo, respirei e pensei: talvez esteja aqui, nesse gesto de recusa, a serendipidade que a escritora Ana Maria Gonçalves aborda em sua obra *Um defeito de cor.* O termo se refere a "Uma situação em que descobrimos ou encontramos alguma coisa enquanto estávamos procurando outra, mas para a qual já tínhamos que estar, digamos, preparados" (GONÇALVES, 2006, p. 9). Mas, às vezes, falta-nos maturidade e, talvez, conhecimento para perceber a serendipidade. Estava ali, naquela recusa, bem mais do que uma simples recusa, estava ali uma discente se recusando a expor sua dor e sua vivência que a deixou doente a ponto de optar por se calar. Estava ali o resultado da tentativa de inclusão em um meio, de fato, não tão inclusivo.

"Precisamos ter pelo menos um pouco de conhecimento sobre o que descobrimos para que o feliz momento de serendipidade não passe por nós sem que sequer o notemos" (GONÇALVES, 2006, p. 9). Foi nesse momento que minha orientadora me alertou sobre a importância desse breve e doloroso compartilhamento de emoções. Estava ali grande parte do que preciso que seja trabalhado e abordado neste estudo: a dor; o silenciamento; o adoecimento; a negação e a frustração que a população negra sente em espaços que não lhes são permitidos trafegar. Grada Kilomba (2020) já nos chamava a refletir, sobre a performance do racismo: recusa > culpa > vergonha > reconhecimento > reparação.

Recusa é um mecanismo de defesa do ego que opera de forma inconsciente para resolver conflitos emocionais, por meio da recusa em admitir os aspectos mais desagradáveis da realidade externa, bem como sentimentos e pensamentos internos. A recusa é uma forma de não precisar reconhecer a verdade. Grada Kilomba (2020) afirma que a recusa é seguida por dois outros mecanismos de defesa do ego: cisão e projeção. Além de o sujeito negar a existência de tais sentimentos, pensamentos ou experiências em relação ao seu eu, ele continua a afirmar que o outro os tem, não ele. Para diminuir o choque emocional e a tristeza causados pelo racismo, o sujeito negro se recusa a admitir tais situações e sentimentos provocados por ele, ele diria "eu nunca experienciei racismo." A recusa não pode ser confundida com a negação. Ambos são mecanismos de defesa do ego, em que a negação é um sentimento, um pensamento ou experiência admitida ao consciente em sua forma negativa, ele diria "Nós não somos racistas" (KILOMBA, 2020, p. 43).

Antecedido da recusa, o sentimento a ser aflorado é a **culpa**, que vem como uma emoção que segue a infração de uma injunção moral, um conflito entre o ego e o superego, estado no qual o indivíduo vivencia o conflito de ter feito algo que acredita que não deveria ser feito, ou ao contrário, de não ter feito algo que acredita que deveria ter sido feito. Nesses turbilhões de emoções o sujeito não tenta transferir ao outro o que ele teme reconhecer em si,

como acontece na recusa, mas está, ao invés disso, preocupado com as consequências de sua própria infração, diferente da ansiedade que se refere a preocupações com acontecimentos futuros. No caso da culpa, o indivíduo está preocupado com o que fez, referente ao passado, um ato já cometido, ou seja, o racismo já aconteceu, criando um estado efetivo de culpabilidade. Um exemplo disso é a tentativa do sujeito branco de construir uma justificativa lógica para o racismo: "nós não queríamos dizer isto neste sentido", "você entendeu mal," "eu não enxergo negros ou brancos, eu enxergo somente pessoas" (KILOMBA, 2020, p. 44).

"Enquanto a culpa ocorre se o indivíduo transgredir uma injunção derivada de seu exterior, a **vergonha** ocorre quando o indivíduo falha em atingir um ideal de comportamento estabelecido por si mesmo (KILOMBA, 2020, p. 45). A vergonha está, portanto, conectada intimamente ao sentido de percepção do racismo cometido, perpetuado e reproduzido. A vergonha é provocada por experiências que nos obrigam a sair da zona de conforto e nos obriga a nos ver através dos olhos dos outros, nos ajudando a reconhecer a discrepância entre a percepção de outras pessoas sobre nós e nossa própria percepção de nós mesmos. Nesse momento caímos na real, o véu que deixa nosso olhar opaco é rompido e passamos a nos ver dentro desse contexto, muitas vezes, como praticantes e reprodutores do racismo. À medida que a branquitude é vista, também, pela própria branquitude como uma identidade privilegiada, esse lugar e essa consciência significa tanto poder quanto alarme, resultando na vergonha.

Reconhecimento segue o sentimento de vergonha, ou seja, quando o sujeito branco reconhece sua própria branquitude e/ou racismo, ele passa por um processo de reconhecimento da realidade, ou seja, ao aceitar a realidade e a percepção de outras pessoas sobre essa realidade. Reconhecimento é, neste sentido, a passagem da fantasia para a realidade.

Reparação significa a negociação do sentimento de reconhecimento. O indivíduo negocia a realidade, tentando reparar o mal causado pelo racismo mediante mudança de estruturas, agendas, espaços, posições, dinâmicas, relações subjetivas, vocabulário, ou seja, por meio do abandono de privilégios.

Todos esses passos contemplados por Grada Kilomba − culpa > vergonha > reconhecimento > reparação − revelam a consciência sobre o racismo não tanto quanto uma questão moral, mas, sim, como um processo psicológico que demanda muito trabalho. Seria muito mais importante que ao invés do próprio sujeito se perguntar se é ou não racista, ele se perguntasse como poderia desmantelar o seu próprio racismo, iniciando todo o processo direto no reconhecimento ao invés de partir do princípio do processo, demandando muito mais tempo para que a reparação de fato aconteça.

Diante de toda a performance do racismo, fui atravessada, nesse momento, por um operador fundamental, a vergonha. Foi ali que senti o peso de ser uma antropóloga branca e privilegiada e me questionei: até onde ir sem impor, sem apelar para a piedade ou culpa? Até onde posso ir e ser ética para com minha profissão e minha interlocutora? Eu precisaria desvendar todos os motivos da recusa dessa discente, mas como o faria, já que ela se mostrou adoecida e certa de seus motivos, já que o tema escolhido por mim era um filho perdido por ela? O que fazer? Como me portar diante dessa situação?

Recorri ao psiquiatra, filósofo político, militante, pensador e ativista, Frantz Fanon, para tentar entender um pouco mais sobre a fala da discente que, mesmo com poucos detalhes, trouxe tanta profundidade e informações "não ditas".

> Nessa época, desorientado, incapaz de estar no espaço aberto com o outro, com o branco que impiedosamente me aprisionava, eu me distanciei para longe, para muito longe do meu estar-aqui, constituindo me como objeto. O que é que isso significava para mim, senão um desalojamento, uma extirpação, uma hemorragia que coagulava sangue negro sobre todo o meu corpo? No entanto, eu não queria esta reconsideração, esta esquematização. Queria simplesmente ser um homem entre outros homens. Gostaria de ter chegado puro e jovem em um mundo nosso, ajudando a edificá-lo conjuntamente (FANON, 2008, p. 106).

Assim como eu, ela só queria desenvolver sua pesquisa, fazendo uma imersão no campo, mas a ela esse espaço foi negado. Sinto-me, aqui e agora, envergonhada. E, em tempo real e na prática que o campo me permite, é possível ver o privilégio que a cor me propicia o tempo todo. Não tem como não dizer que não percebemos esse privilégio, mesmo que o neguemos, ele aqui está.

Angela Davis (2016) já argumentava e nos chamava a atenção para a invisibilidade à qual a mulher negra era e ainda é submetida. Por isso conjecturou sobre a única mulher negra presente na Convenção de Seneca Falls, que aconteceu em Worcester, Massachusetts, a primeira Convenção Nacional pelos Direitos das Mulheres, e da sua dificuldade em ser ouvida em suas reivindicações.

> Nem todas as mulheres eram brancas ou desfrutavam do conforto material da classe média e da burguesia. Sojouner Truth era negra – uma ex-escrava –, mas não era menos mulher do que qualquer uma de suas irmãs brancas na convenção. O fato de sua raça e de sua situação econômica serem diferentes daquelas das demais não anulava sua condição de mulher. E, como mulher negra, sua reivindicação por direitos iguais não era menos legítima do que a das mulheres brancas de classe média. Em uma convenção nacional de mulheres realizada dois anos depois, ela ainda lutava contra os esforços que tentavam impedi-la de falar (DAVIS, 2016, p. 78).

Nada mais justo que uma mulher negra cotista na pós-graduação falasse sobre as trajetórias dos estudantes cotistas negros na pós-graduação, pois ela falaria de dentro, seria parte viva de sua pesquisa: autora e interlocutora, com experiências compartilhadas que o conhecimento localizado e/ou situado lhe permite.

Pensando nesse lugar localizado e situado é que Patricia Hill Collins e Mara Viveros Vigoya argumentam que o pensamento de mulheres negras, marcados por suas experiências, poderiam ressignificar as formas de observar a sociedade (COLLINS, 2016; VIGOYA, 2018). Mara Viveros Vigoya se posiciona dessa forma do começo ao fim de sua obra *As cores da masculinidade*, em que uma mulher negra, lésbica e latina dialoga sobre os vários tipos de masculinidades sob esse olhar localizado e situado, considerando fatores como raça, classe, território, nação, sexualidade e identidade de gênero. Obra importante para compreender a perspectiva de uma "de dentro".

Frantz Omar Fanon, homem negro, médico psiquiatra, passou, em 1950, por situação semelhante à de Germinação Floral, ou seja, passaram-se 71 anos e situações quase idênticas continuam acontecendo. Frantz Fanon escreveu sua tese de doutorado demostrando o efeito psíquico do racismo colonial, porém, ela foi recusada por confrontar correntes positivistas hegemônicas em sua área de estudo. Frantz Fanon compreendeu que, para a sociedade da época, era entendido e normatizado que "[...] sobre aquilo de que não se pode falar, deve-se calar" (FANON, 2008, p. 53). E foi dessa forma que reagiram com a discente da pós-graduação Germinação Floral quando ela quis falar sobre algo que não era aceito por uma comunidade, majoritariamente branca, racista, em que são determinados lugares para a população negra. "Sim, foi exatamente por ser uma pesquisadora negra que eu sofri todos esses constrangimentos, então eu realmente não quero falar sobre esse assunto" (Germinação Floral, em mensagem de 11/08/2021, às 17h29).

Quando li as palavras de Germinação Floral, ouvi a voz de Frantz Fanon dizendo sobre a liberdade branca, em que o senhor permite ao negro uma liberdade e valores autorizados por ele. No caso de Germinação Floral, doutoranda negra e "livre", foi-lhe permitida a vaga na universidade, estar entre os brancos, mas não lhe foi autorizado o desenvolvimento dessa produção. "Quando acontece de o preto olhar o branco com ferocidade, o branco lhe diz: 'Meu irmão, não há mais diferença entre nós'. Entretanto o negro *sabe* que há uma diferença" (FANON, 2008, p. 183, grifo do autor). Uma diferença não declarada, impossibilitando-lhe de se defender e, mais uma vez, a população negra fica à mercê da vontade e autorização do branco.

É notória a dor causada a um corpo negro, mesmo que essa dor não seja causada por um chicote, pois estamos falando de século XXI e os negros de hoje são "livres", mas a dor, a

inferioridade e a castração intelectual provocadas pela liberdade branca ainda escravizam esses corpos, torturando-os, destruindo-os, impossibilitando-os, de uma forma velada e discreta, de lutar, de tal forma que recai sobre a própria vítima a culpa por sua incapacidade ou por seu adoecimento. “Desperto um dia em um mundo onde as coisas machucam; um mundo onde exigem que eu lute; um mundo onde sempre estão em jogo o aniquilamento ou a vitória” (FANON, 2008, p. 189).

Germinação Floral é o exemplo vivo da força aniquiladora que o racismo exerce sobre os corpos negros, mesmo dentro de uma universidade considerada inclusiva. A luta contra o racismo precisa ser incessante, porque ele se mostra de forma velada em toda parte. Germinação Floral foi e ainda é discente da UFG e teve toda sua construção intelectual nesta universidade: iniciou o curso de graduação em Comunicação Social, em 2009; o mestrado acadêmico em Geografia, em 2014; e o doutorado em geografia, em 2017. Concluiu o doutorado no primeiro semestre de 2021 e ingressou na graduação em Geografia, também, na UFG, em 2021.

Nessa caminhada me entristeço ao acessar esta realidade tão dura e tão aniquiladora, mas tenho esperança de que, em algum momento, quer seja pela influência dos movimentos sociais, pelo despertar, pelo acesso a obras como essa em construção, Germinação Floral irá germinar e tomar o controle de sua existência, assim como Frantz Fanon nos orienta:

> Sou preto, e toneladas de grilhões, tempestades de pancada, torrentes de escarro escorrem pelas minhas costas. Mas não tenho o direito de me deixar paralisar. Não tenho o direito de admitir a mínima parcela de ser na minha existência. Não tenho o direito de me deixar atolar nas determinações do passado. Não sou escravo da Escravidão que desumanizou meus pais. [...] Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona! (FANON, 2008, p. 190-198).

Fiz contato via *e-mail* e *WhatsApp* com 23 discentes cotistas da pós-graduação que ainda estão com suas matrículas ativas, porém, consegui prosseguir o desenvolvimento da pesquisa com apenas sete interlocutores, mas continuaremos, após a qualificação, atendendo aos apontamentos da banca.

6.4 O que revelam as flores africanas: trajetórias e vivências acadêmicas dos estudantes cotistas da pós-graduação da UFG

Nesse tópico apresentaremos as percepções dos estudantes cotistas da pós-graduação *stricto sensu* sobre suas trajetórias escolares e vivências como estudantes da UFG. 1- Trevo

Rosa, curso de Pós-Graduação em Ciências da Computação, nível Mestrado Acadêmico; 2- Lírio Tocha, curso de Pós-Graduação em Zootecnia, nível Doutorado; 3- Iris Africana, curso de Pós-Graduação em Medicina Tropical e Saúde Pública, nível Doutorado; 4- Veneno de Caçador, curso de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, nível Mestrado Profissional; 5- Chincherinchee Gigante, curso de Pós-Graduação em Educação Física, nível Mestrado; 6- Ficóide, curso de Pós-Graduação em Antropologia Social, nível Mestrado; e 7- Ripsális, cursando Pós-Graduação em Biologia Molecular, nível Doutorado.

Além da análise de conteúdo feita durante a entrevista e toda a imersão no campo de pesquisa, durante a coleta de dados, também, foi utilizada a técnica Nuvem de Palavras, como uma ferramenta de apoio no processamento das informações, sobre as vivências dos discentes cotistas na pós-graduação, lembrando que esse período da coleta de dados e da imersão ao campo, estávamos em plena pandemia e isolamento social, portanto, devido ao grande desafio da pesquisa e da sua análise durante esse período, precisamos recorrer, também, a essa técnica. A formação das nuvens de palavras foi utilizada como técnica complementar à análise de conteúdo, sendo geradas a partir da análise lexical, entendendo como léxico o conjunto de palavras que compõe o texto gerado durante a entrevista. A técnica de construção destas nuvens consiste em usar tamanhos e fontes de letras diferentes, de acordo com a frequência das ocorrências das palavras no texto analisado. Quanto mais utilizada uma determinada palavra, mais ele tem destaque nas nuvens (tamanho e coloração) (VILELA; RIBEIRO; BATISTA, 2020).

6.4.1 Trevo Rosa: discente do Mestrado Profissional em Ciências da Computação

Trevo Rosa é foi aprovada no vestibular como cotista, na Graduação em Geografia, mas fez um novo vestibular, também, como cotista para o curso de Graduação em Engenharia da Computação, pela Universidade Federal de Goiás, no qual se graduou. Atualmente, é Mestranda no curso de Ciências da Computação da UFG, também, como cotista. Já foi aprovada em seu exame de Qualificação, em 30 de novembro de 2020. É bolsista da Capes (01/09/2019 a 31/07/2021) e está cursando uma Especialização em Telecomunicações: Prédios inteligentes, no IFGoiano, com apenas 29 anos.

Trevo Rosa é uma discente mestranda muito atarefada, que quase não participou da imersão por falta de tempo, "*eu não consigo me dedicar tempo o bastante para participar da sua pesquisa. Além disso estou na fase final do mestrado, não tenho mais aulas…"* (11 de agosto de 2021). Mas, após explicação bem rápida, via *whatsapp*, marcamos uma conversa

informal via *Google Meet*, ainda para explicar o objetivo da entrevista, lembrando que estávamos em meio ao período de maior surto da Covid 19, ou seja, após respondê-la e explicar que nos adequaríamos à sua disponibilidade, no dia e horário que ficassem bons para ela explicar qual o objetivo da pesquisa, ela aceitou conversar comigo em outro momento.

Ainda no dia da nossa conversa informal, via *Google Meet*, a discente se mostrou bastante receptiva e proativa, disse que estava indo bem com a rotina a distância, devido sua área de atuação. Ela disse que se sentava na frente do computador pela manhã e só saia à noite. Ela se mostrava bastante apressada devido ao horário, já que era quase 22h e ela ainda precisava preparar o jantar para o esposo que chegava em casa às 22h, mas nossa conversa foi produtiva e marcamos outro momento para conversarmos. A rotina da discente, estudante, profissional, dona de casa e esposa era intensa. Ela conversou o tempo todo de forma acelerada, mas apesar da quantidade de afazeres, ela estava sempre sorrindo e sua fala foi sempre gentil, carismática e suave.

Logo no início dessa conversa informal, meu filho de cinco anos fez algumas intervenções: bem no meio de nosso diálogo disse a ela que ela estava bonita e que precisava da minha ajuda para sintonizar a TV. Nesse momento meu coração acelera, já que me sinto exatamente com ela, atarefada, acelerada, esposa, estudante, profissional e mãe sendo reivindicada para esse lugar, já que as entrevistas com os interlocutores eram marcadas sempre à noite e tinham duração de duas horas, eu acabava comprometendo parte do meu tempo, *home office*, com as atividades profissionais e acadêmicas.

Ele não parou por aí, falou com a entrevistada, dialogou com ela, fez algumas perguntas e disse que devido a intromissão dele poderia ser que eu me esquecesse do compromisso marcado para sábado próximo, dia da entrevista.

A entrevista ficou marcada para sábado dia 14 de agosto de 2021, às 10:00, mas Trevo Rosa mandou mensagem dizendo que se atrasaria 15 minutos porque estava limpando a casa, ou seja, ela se mostrava totalmente atarefada, mas, ainda assim, estava disposta a colaborar, ajudando no desenvolvimento da pesquisa.

Fiquei aguardando o momento em que ela me autorizasse a entrar na plataforma *Google Meet* para a entrevista. Era sábado, eu estava na roça, na casa da minha sogra e sogro. Sempre que íamos para lá, era para momentos de alegria, pois esse espaço sempre foi escolhido para descanso, equilíbrio e concentração, por isso, havia escolhido esse local para que a entrevista fluísse de forma harmônica e suave, mesmo que para o capitalismo esses locais e momentos sejam chamados de improdutivos, mas os considero momentos de muita produção, uma vez que nos equilibram e nos permitem tranquilidade para pensar e raciocinar

posteriormente. Escolhi esse espaço e esse momento para mergulhar nessa entrevista com observação participante, por achar que esse lugar me permite plenitude e tranquilidade para essa imersão.

Trevo Rosa terminou de limpar a casa e diz ter deixado de dormir para conversar comigo, pois deveria aproveitar esse momento, já que seu marido havia ido pescar e ela teria mais tempo para se dedicar a esse momento. Me senti muito feliz por saber que deixou de descansar para conversarmos, em um momento tão aguardado por mim, mesmo sabendo que para participar da pesquisa, precisou se sacrificar dentro das várias tarefas que desempenha para contribuir com a construção da etnografia.

... produção acadêmica da discente[51]

Para respeitar a confidencialidade dos discentes mestrandos e doutorandos não será possível disponibilizar algumas informações de suas produções, já que isso os exporia e não seria mantida a sua confidencialidade.

Trevo Rosa faz parte de quatro projetos de pesquisa na UFG, sendo eles: *Emergent systems for smart cities: an approach based on domain-specific middleware and microservices*; *Desenvolvimento de sensores químicos vestíveis para análise não invasiva baseado em Internet das Coisas; Enriquecimento semântico de uma rede de informação heterogênea com dados de saúde ambiental e; Desenvolvimento de aplicações para Internet das Coisas*.

A discente mestranda e pesquisadora, também, tem como parte de sua carreira profissional várias publicações, trabalhos completos publicados em anais de congressos e cinco resumos publicados em anais de congressos.

Durante o mestrado e doutorado na UFG, a discente focou sua produção nas seguintes temáticas: Redes IoT e Monitoramento inteligente da qualidade do ar para ambientes de trabalho remoto.

... vivências e trajetórias acadêmicas da discente

Ao ser indagada sobre quem é Trevo Rosa, a discente relatou que nasceu em Goiânia, é filha de pais que, também, nasceram em Goiânia, tem três irmãos, sendo duas meninas e um

[51] As informações sobre a vida e a produção acadêmica dos interlocutores foram sistematizadas a partir do Sistema Acadêmico SIGAA da UFG e do Curriculum Lattes de cada um deles.

menino. Do terceiro ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio, estudou em escola só para meninas. Passou no vestibular para o curso de graduação em Geografia, o que foi motivo para uma festa, pois a universidade era pública e federal, mas não gostou, não se identificou, achou que não tinha nada a ver com ela. Quando mudou de curso foi o caos para os familiares, já que era a única de 23 primas, que havia ingressado em um curso superior, mas mesmo que fosse em uma universidade Federal, ela não queria Geografia. Contrariando a todos, resolveu mudar de curso, migrando para Engenharia de Computação na UFG, só que no no setor universitário. A discente alega que com essa mudança, precisou sair de casa, que ficava ao lado do campus Samambaia para ir de ônibus para o setor Leste Universitário, onde cursaria o novo curso.

Para o pai da discente, essa situação era inadmissível, pois ela sairia de perto de casa, de um curso em que foi aprovada em primeira chamada, para pegar ônibus e cursar um curso de segunda chamada, feito para homens: seu maior desafio nesse momento foi enfrentar o pai e encarar o novo desafio.

A discente volta a reforçar que havia estudado em escola pública só para meninas, perto de sua casa e quando passou na graduação para Geografia, se mudaram para perto do campus, para poder ir a pé, e agora estava em um curso majoritariamente masculino em que "*o curso começou só com cálculo, reprovei em duas disciplinas e passei em cálculo com a menor nota, que era 5,2*" (TREVO ROSA, 2021). O primeiro professor da discente, da disciplina de Cálculo, colocou vários cálculos no quadro e disse que só estava revisando conteúdos que eles já haviam estudado no ensino médio, mas a discente alega que nunca havia visto aquele conteúdo, pois além de estudar em escola só para meninas, essa escola era pública, mas ainda assim diz que nunca esqueceu que a média era 5,0 e ela passou com 5,2 nessa disciplina. Nesse momento de revisitação às lembranças, a discente sorria muito e sempre falando de forma muito acelerada.

"*O curso era composto por 40 pessoas, dessas, só quatro meninas e o resto era tudo homem. Para uma garota que estudou só com meninas... eu andava até encolhida. Será que estou no lugar certo? Ao longo do curso, **só eu sobrevivi**, as meninas desistiram*" (TREVO ROSA, 2021, grifo nosso). A discente diz que hoje, 2021, ela faz parte de um grupo de *WhatsApp*, com 45 meninas de vários períodos diferentes, e nesse grupo, homem é excluído, mas quando entrou no curso, eram apenas quatro meninas e, posteriormente, apenas ela.

> Entrei no curso em 2011 e só sai em 2018 e após sair surgiu uma disciplina de "mulher na tecnologia". Passei quase 8 anos no curso, "lá já era minha casa", assim que ingressei teve aquela greve em 2012 e durou quase uma vida. Nesse período fiquei em casa ajudando minha mãe com as

> costuras. Quando as aulas voltaram, eu estudava pela manhã, voltava para casa e trabalhava na costura a tarde, com minha mãe e estudava para atualizar as disciplinas a noite" (TREVO ROSA, 2021).

Quando a discente diz que faz parte de um grupo de *WhatsApp* com 45 meninas e que os meninos ficaram de fora, percebo que, mesmo sempre sorrindo, a discente carrega uma ferida, que embora, aparentemente, pequena, constitui o seu "ser mulher" e se mostra presente no trecho de sua fala em que, *"agora os meninos ficaram de fora",* na tentativa de delimitar um espaço das meninas em que os meninos não pertençam, uma vez que sempre delimitaram o seu espaço de pertencimento dentro do curso. Mais uma vez a angústia da solidão, sentimento compartilhado entre as mulheres negras, que deixou de ser individual passando a ser coletivo entre elas, chamado de *ethos* entre as mulheres negras, aparece novamente em sua explanação, quando a discente diz que parece que as coisas estão mudando e que no final do curso, surgiu uma disciplina obrigatória com o nome "*mulheres na tecnologia*", uma disciplina que a inclua nessa área, demonstrando contemplar uma demanda individual, já que ela se sentia sozinha em um curso majoritariamente masculino, mas ela diz que a disciplina surgiu apenas quando ela havia terminado o curso de graduação.

A discente compartilha conosco a dificuldade que tinha para estudar:

> Eu sabia que tinha que estudar, mas a gente só tinha um computador em casa, pra quatro pessoas, minhas irmãs queriam jogar, mas eu precisava estudar, e ainda tinha a internet que era extremamente lenta, coisa de você apertar a letra "a" e ter que ficar esperando pra ela aparecer, mas depois as coisas foram melhorando, graça Deus (TREVO ROSA, 2021).

"*As coisas começaram a melhorar*", após a discente começar a receber a bolsa permanência de R$ 400,00. Com o recebimento da bolsa, era necessário cumprir quatro horas diárias de trabalho em um órgão da UFG, como forma de retribuição.

A discente foi convidada para trabalhar no Centro de Seleção, atual Instituto Verbena, ao lado da Faculdade de Engenharia. Para ela era ótimo, porque estudava pela manhã, almoçava no RU e trabalhava no período vespertino, tudo no setor Leste universitário e às 17h já iria para casa, mas "*fazer meu pai aceitar eu trabalhar, foi outra luta, ele queria me pagar R$ 400,00 para eu ficar em casa. Alguém precisava romper essa barreira com meu pai e tinha que ser eu, porque eu era mais velha, mas foi briga, briga e briga*" (TREVO ROSA, 2021).

A discente ficou seis meses com a bolsa permanência, trabalhando como contrapartida, como a dádiva[52] de Marcel Mauss, mas alega que o regime mudou e ela pode continuar mais

[52] As coisas dadas como prestações primitivas revestem a forma de dádivas, de presentes, reguladas por três obrigações interligadas: dar, receber, retribuir. Trata-se, no fundo, de misturas. Misturam-se as almas nas

um ano e seis meses no Centro de Seleção como estagiária, recebendo o valor pago aos estagiários e, também, a bolsa permanência, acumulando um valor de R$ 700,00, que a ajudava muito.

O pai da discente, homem negro e pobre, poderia ter mil motivos para não arriscar deixar sua filha sair de casa, pegar ônibus e ficar exposta ao machismo e a uma sociedade racista. Sabendo que o indivíduo é formado por uma coletividade e pelo meio que habita, esse senhor já deve ter experimentado diversas formas de racismo, violências e tantas outras formas de discriminação em seu cotidiano, portanto, sua tentativa de manter esposa e filha dentro de casa pode ser no intuito de protegê-las, já que "desde a época colonial aos dias de hoje, a gente saca a existência de uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados" (GONZALEZ, 2018, 145), sabendo que ao habitar um espaço não considerado para pessoas negras, essas estarão desprotegidas, pois "também se tem a presença policial; só que não é para proteger, mas para reprimir, violentar e amedrontar" (GONZALEZ, 2018, 145).

Além desse motivo, que é extremante significativo e que explica muito de seu comportamento, ainda temos o machismo que o atravessa e que é reproduzido em seu comportamento. Se ela não poderia trabalhar fora, imagine estudar! precisou trabalhar como costureira, trabalho modesto e que traz pouco retorno financeiro. E, em relação à filha que, por boa parte do tempo, trabalhou reproduzindo o comportamento da mãe, costurava com ela em casa. Quando foi para o ensino fundamental, o pai a colocou em uma escola só para meninas e quando permitiu que fizesse graduação deveria ser em um curso ao lado de casa. Percebemos que parte desse comportamento é fruto de um machismo alicerçado na sociedade brasileira, visto que estamos falando de um racismo que tem mil faces.

O racismo se estrutura nos mais diferentes níveis da sociedade, atrelado ao machismo, que "coloca as mulheres em posição de subordinação, outras são marginalizadas, gerando efeitos subjetivos e objetivos da posição de dominação dos homens em relação às mulheres e as consequências para estes dos ideais de masculinidade" (VIGOYA, 2018, p. 23). Mara Viveros Vigoya, sendo uma mulher negra, experimenta vivências que perpassam por hierarquias de raça, de gênero e de classe.

Essa tripla opressão que é vivenciada, diariamente, pela mulher negra – entre raça, gênero e classe – é chamada de interseccionalidade, mas é preciso cuidado, já que as relações de dominação são contraditórias, resultando em um processo complexo, no qual os sujeitos

---

coisas, misturam-se as coisas nas almas, possuindo substância moral própria, alma ligada à matéria espiritual do doador, que tende a retornar ao seu antigo dono que, ao doá-la, também se doa (MAUSS, 2003, p. 200).

dominados têm, também, agência. É preciso, pois, reconhecer que as mulheres negras sofrem consequências do machismo de seus companheiros, mesmo que esses pertençam, também, à população negra. Para Mara Viveros Vigoya não existem sujeitos "exclusivamente dominados, como as mulheres, ou exclusivamente dominantes, como os homens" (2018, p. 23).

Angela Davis em as *Mulheres, raça e classe* (2016), no capítulo intitulado *Racismo no movimento sufragista feminino*, nos chama a atenção para alguns significados, como, por exemplo, quando se fala em mulher, estão se referindo sempre à mulher branca, dentro do movimento sufragista feminino, como se qualquer outra mulher que não fosse a branca, não fizesse parte desse lugar, ou seja, o que é "ser-mulher", questionamento feito, também, por Sojourner Truth, quando cobra "*e não sou uma mulher*?", porque as mulheres negras, em uma hierarquia de poder, estão colocadas abaixo das mulheres brancas e abaixo, também, dos homens negros.

Trevo Rosa, estagiava no antigo Centro de Seleção no setor Leste Universitário, estudava ao lado, na UFG, e recebia a bolsa permanência. Após dois anos, saíram dois funcionários do Centro de Seleção e surgiu uma vaga com carteira assinada e resolveram contratá-la para trabalhar oito horas por dia: "*Deixei de ganhar R$ 700,00 para ganhar R$ 3.200,00, nossa,* ***era dinheiro pra caramba, acho que nem dava conta de gastar isso no mês inteiro****. Agora a luta era convencer meu pai a deixar eu trabalhar 8h por dia e pegar matérias à noite".* (TREVO ROSA, 2021, grifo nosso). Cada crescimento profissional que a discente angariava, enfrentava uma nova batalha, convencer o pai a aceitar a mudança, se antes foi difícil convencê-lo que teria que pegar ônibus para estudar longe de casa, depois para estagiar e agora convencê-lo a deixá-la estudar à noite era um novo desafio.

Para facilitar e diminuir o tempo gasto no percurso de casa para o trabalho e universidade, a discente conseguiu economizar para comprar um carro: "*Consegui comprar um carrinho, um gol 96, quadrado que fedia a cigarro mais do que qualquer outra coisa*" (TREVO ROSA, 2021). Em 2018, já tinha estourado o tempo do curso, só faltava um ano para se formar, mas ainda faltavam 13 disciplinas e a conclusão do TCC: "*Conversei no trabalho e era possível reduzir a minha carga horária em 50% e meu salário, também, mas não deu certo*" (TREVO ROSA, 2021).

"Fiquei mais um ano e seis meses nessa luta, agora, morando em Aparecida de Goiânia, onde meu marido já morava com os pais, não consegui evoluir, não rendi nada" (TREVO ROSA, 2021). A discente alega que cursou a disciplina de *Eletromagnetismo* seis vezes e quando conseguiu passar fez até um churrasco para comemorar, mas antes de conseguir ser aprovada na disciplina, tentou cursá-la com vários professores diferentes na tentativa de

conseguir aprender, lembrando que quando a disciplina é ofertada sempre são disponibilizadas 40 vagas, ou seja, as turmas são muito grandes, mas a discente se recorda que foi ofertada a mesma disciplina com um professor com apenas cinco inscritos, pois ninguém conhecia o professor, mas ela resolveu se inscrever e, já que a turma era pequena, poderia ter mais proximidade e mais chances de tirar suas dúvidas com o docente.

A discente alega que a metodologia do docente era diferente: ele tentava entender com os discentes o que era a fórmula em português, facilitando o entendimento deles, ainda assim, a discente não foi aprovada na disciplina, mas já havia conquistado um aprendizado que antes não tinha, se matriculando novamente na mesma disciplina ofertada pelo primeiro professor que havia ministrado a disciplina na qual ela havia sido reprovada, ou seja, "o *primeiro foi o último*" (TREVO ROSA, 2021). A discente se recorda que, durante essas seis vezes cursando a mesma disciplina, esteve o tempo todo acompanhada por uma colega que estava na quinta vez de disciplina.

> Saí do centro de seleção em junho de 2018, quando foi em agosto ou setembro de 2018 abriu um edital para mestrado, o meu professor e orientador do TCC que também era meu chefe no Centro de Seleção me disse que o processo para mestrado estava aberto. A inscrição acabava às 18h do mesmo dia e terminei de preencher os documentos após às 17h... fui aprovada no mestrado, mas eu ainda tinha que fazer o resto da graduação, faltava 6 meses para cursar 6 disciplinas. Morava em Aparecida de Goiânia e fazia aula no universitário. Passei no mestrado em 2019/1 e iniciei 2019/2 (TREVO ROSA, 2021).

É notório que as dificuldades foram muitas, mas ao relembrá-las e perceber que elas haviam passado e sido superadas, a discente mestranda, se recorda sempre com sorrisos e expressões de vitória. No mestrado era necessário fazer cinco disciplinas e mais uma dirigida e, assim que ingressou, cursou quatro disciplinas.

> No mestrado em Ciências da Computação sofri muito, porque aqui eles programam e eu não aprendi a programar no curso de Engenharia. Falei: agora pronto, tô lascada... passei com conceito "C" que é o limite, mas consegui fechar as quatro matérias e deveria pegar só mais uma e o estudo dirigido (TREVO ROSA, 2021).

A pandemia mudou paradigmas, e no curso de mestrado da discente não foi diferente: "*A pandemia começou em março de 2020 e tudo passou para o formato on-line, estudei um semestre presencial e o resto tudo on-line* ***e o meu orientador havia chamado minha atenção para ir para o câmpus todos os dias, porque mestrado não se faz de casa, agora, só em casa"*** (TREVO ROSA, 2021). A discente nos chama a atenção que assim que seu orientador fez essa observação, tudo mudou, e toda a comunidade universitária precisou se adequar à nova realidade, passando a trabalhar em casa e de casa, em *home office*. A discente afirma que era

para iniciar o seu segundo semestre no mestrado em março de 2020, mas devido à pandemia só foi iniciado em junho/julho do mesmo ano, em formato remoto, lembrando que ela só iniciou o mestrado em 2019/2, quando cursou quase todas as disciplinas no primeiro semestre. "*Como eu sou bolsista, tive que fazer a disciplina de Estágio Docência, que é obrigatória, fiz a disciplina com meu orientador*" (TREVO ROSA, 2021).

A pandemia da Covid 19 afetou a vida de todos os discentes interlocutores da pesquisa e, ao falar sobre esse momento e sua produção durante esse período de isolamento físico, a discente compartilha que

> peguei Covid, em fevereiro, minha sogra mora na frente e nós no fundo, no mesmo lote. Morávamos no Urias, pertinho de tudo, do trabalho e da universidade, mas agora eu saí do trabalho e fica difícil manter, então meu sogro falou, venha morar aqui, não paga aluguel, só ajuda na água e na luz, então viemos para cá e estamos aqui até hoje, né?! E quando peguei covid, eu fiquei ruim pra caramba, fiquei uma semana deitada sem conseguir produzir nada. Mandei mensagem para o meu orientador e falei, estou com covid, não consigo fazer nada. Minha sogra e meu sogro, todo mundo aqui de casa pegou, ficaram internados, pensamos, nossa, mas graças a Deus estamos todos bem e em casa (TREVO ROSA, 2021).

Diante de toda a situação acarretada pela pandemia, a discente encontrou motivação para fazer uma especialização durante esse período em *home office.*

> Quando foi no início do ano abriu a pós-graduação lato sensu de Prédios Inteligentes no IFGoiano e já era uma pós-graduação que eu já tinha visto, no ano passado, tinha tentado e não tinha passado. Eu falei, não passei, mas vou tentar no próximo semestre e nesse próximo semestre agora foi sorteio de vagas, então eu falei, então eu vou lá, né?, porque o primeiro semestre foi prova e caiu Eletromagnetismo, eu falei, gente, meu Deus do céu, tem 5 anos que eu não vejo isso, falei: já era! Tinha 30 vagas e eu fiquei em vigésimo segundo (32), eu falei, não vou passar. Quando foi esse ano, abriu e foi sorteio e eu fui sorteada em segundo lugar, eu falei: bom demais, eu vou lá. Ai eu estou fazendo essa pós-graduação, está sendo tudo on-line também, eu não tive que ir lá no IFGoiano para fazer nada, toda a documentação eu enviei online. O nome da Especialização é em Telecomunicações: Prédios inteligentes, tem 2 anos de duração e a apresentação de 1 artigo para conclusão (TREVO ROSA, 2021).

> O que achei engraçado foi que a gente terminou o primeiro semestre da pós agora, tem até um artigo que eu preciso terminar de fazer para fechar direito, e mês que vem, agosto, entraremos de férias e a gente volta só no finalzinho de setembro, e o professor falou que entraríamos de férias, achei tão interessante eu entrar de férias, tem tanto tempo que eu não entro de férias pra nada, poxa, eu vou ficar de férias, que bacana. Acho que é uma especialização tranquila, são 6 disciplinas, a gente fez três disciplinas no primeiro semestre e faremos 3 disciplinas no próximo, totalizando 1 ano de disciplina e mais 1 ano que eles dão para você resolve alguma disciplina que ficou pendente e desenvolver um artigo cientifico que precisa ser publicado, então (TREVO ROSA, 2021).

A discente faz Mestrado e Especialização ao mesmo tempo. Trevo Rosa reclamou de seu desempenho durante a pandemia, havia se programado toda, feito um cronograma de atividades, bem esquematizado, tudo muito organizado, mas não conseguiu executar. "*Eu não programo, mas eu preciso programar para construir um mecanismo que vai facilitar a*

programação de interfaces da internet, e eu trabalho com internet das coisas, então eu preciso programar, mas eu tenho dificuldades" (TREVO ROSA, 2021). No ano anterior, porém, mesmo durante a pandemia e antes de ter Covid, a discente notava que conseguia programar, conseguia aprender com mais facilidade. Chegou no mês de julho, a discente não havia conseguido seguir seu cronograma de atividades e nem terminar o mestrado. Nesse momento ela sentiu um sofrimento psicológico. O mês de julho sempre foi muito impactante para a discente, que possui cinco familiares que fazem aniversário nesse mês, além de seu aniversário de casamento, também, ser nesse mês. Ela reclama de não conseguir, normalmente, se organizar para estar presente em todos as comemorações.

> Virei para o orientador **e pedi um tempo, umas duas semanas, em agosto teríamos um Workshop e eu nem sabia se conseguia apresentar. Acabou que eles ajudaram, revimos isso, gravamos vídeo, gravamos vídeo e deu certo. Conseguimos uma apresentação de 10 minutos que eu devo ter gastado 2 dias fazendo e refazendo pra uma apresentação de 10 minutos, foi bacana e acabou que o pessoal sugeriu fazer uma outra versão para outro trabalho.** Uma das maiores dificuldades é que o **trabalho é pioneiro na inovação, apesar de dizerem entre aspas, que no mestrado o trabalho não precisa ser pioneiro, meu trabalho é o primeiro da área. Então eu não tenho como me basear e em que me basear e a questão da validação, vou validar como? Comparar com o que? Eu acho que essas coisas todas me limitam** e eu acho que estou em uma faze que não consigo ver o futuro apesar de ter 3 pessoas me acompanhando, um orientador e 2 coorientadores importantíssimos na área e nos reunimos todas as quintas-feiras as 16horas, mesmo quando não tenho nada para apresentar (TREVO ROSA, 2021, grifo nosso).

A discente tem uma característica muito semelhante às das demais mulheres negras: é o chamado *ethos*[53] das mulheres negras, que, para a Antropologia, são os costumes e traços comportamentais que distinguem um povo, nesse caso em questão, as mulheres negras, o que "não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica" (MAINGUENEAU, 2005, p. 17).

A discente sempre trabalhou no sufoco, assim como todas as discentes negras nessa etnografia e as demais intelectuais aqui citadas, sempre sobrecarregadas, cobradas e cheias de tarefas. Trevo Rosa está desenvolvendo um trabalho pioneiro e inovador na área, mas, assim como as demais mulheres negras, acompanhada por três professores homens, que precisam validar a sua pesquisa e que se reúnem todas as semanas com ela. Entendemos que, nessa área de conhecimento, a grande maioria de profissionais são homens, mas questionamos, também, porque são homens, por que precisa ser homem?

---

[53] *Ethos* (em grego antigo, ἔθος : 'hábito, costume, uso'; ἦθος 'caráter, disposição, costume, hábito') é o conjunto de traços e modos de comportamento que conformam o caráter ou a identidade de uma coletividade. (Real Academia Española. Diccionario de la lengua española, Disponível em: https://dle.rae.es/ethos).

Por que sempre é melhor aceito um trabalho de uma mulher negra, quando esse é validado por um homem? No caso em questão, três, melhor ainda, se forem brancos: três homens brancos! (estou sendo irônica nesse momento, completamente irônica). O trabalho pioneiro e inovador é pensado e construído a quatro mãos dentro da academia.

> **E fico meio limitada e perdida. Tenho um orientador e 2 coorientadores. Tivemos uma dificuldade no início**. Os coorientadores trabalham juntos a muito tempo e são nerds na área, fizeram o pós-doutorado em Lancaster na Universidade do Reino Unido. Nós reunimos toda quinta-feira, agora online, às 15 horas sempre os 4. Meu orientador disse que já tem processo seletivo para o doutorado, mas não sei, eu não tenho certeza do doutorado. Eu não sei por que um doutorado vai me exigir muito, já tem muito tempo que estou na carreira acadêmica e eu não tenho certeza do doutorado agora, então eu acho que vou passar do doutorado, porque eu tenho um projeto que é o projeto de trabalhar com a internet das coisas e o que eu estou estudando no mestrado é algo para melhorar a comunicação do dispositivo (TREVO ROSA, 2021, grifo nosso).

Diante de tantos prazos, tantos afazeres, tantas atividades a serem desenvolvidas, durante a entrevista questionei como ela consegue fazer tantas coisas e entregar tantos resultados ainda com um sorriso no rosto? Ela sorriu descompassadamente e disse: "*Já ouviu aqueles memes que dizem, não é sorriso de felicidade, é desespero mesmo? Pois é, me identifico muito!" (TREVO ROSA, 2021).* Mesmo muito atarefada e sem horários disponíveis a discente mestrando se desafia o tempo todo e cria múltiplas possibilidades acumulando atividades.

.... projeto de uma vida desenvolvido durante o mestrado

A discente me aborda perguntando se quando ela fala de internet das coisas, eu entendo. Eu disse a ela que não, então ela me explicou:

> Internet das coisas[54] é um dispositivo, por exemplo, que foi meu TCC, hoje ele está todo desmontado, mas a gente fez aqui um dispositivo, tá vendo? É um protótipo, chamado Air-pure e aqui nesse lugar tinha um outro sensor que a gente tirou pra trabalhar, e tinha um site que a gente trabalhou nele e ele monitora a qualidade do ar no ambiente interno, então ele faz a leitura da umidade relativa, temperatura, dióxido de carbono (CO2), Compostos Orgânicos Voláteis Totais (COVT), iluminação e ruído. Os dados são coletados por sensores específicos a cada 20 segundos. No mestrado eu participo de um grupo de pesquisa que é de outro professor, e a gente trabalha como protótipo especifico. Esse professor fez parte da minha banca de TCC e ele gostou demais, e falou que eu vejo muito potencial nessa solução e eu gosto demais disso e eu quero aprimorar isso, vamos? **Eu falei vamos, aí a gente reúne toda quarta-feira, onde tem três alunos que eu cooriento esses três alunos, a gente já escreveu e vai participar de um evento em computação**

[54] *Internet of Things (IoT*) consiste, hoje, em conectar as coisas de modo que seja possível obter informações de objetos simples (ASHTON *et al*., 2009. Pensando nisso, foi desenvolvida uma solução IoT composta por sensores que realizam o monitoramento da qualidade do ar em ambientes internos. A solução tem a finalidade de coletar as informações que serão necessárias para a implementação do Sistema de Apoio à Saúde Ocupacional (Saso) (FRANÇA; PEREIRA; SILVA; CORDEIRO; JÚNIOR; BULCÃO-NETO, 2021, p. 83).

> **aplicada em saúde e vai acontecer, se não me engano em outubro, eu sei que a gente escreveu três artigos e os três artigos foram aprovados e a gente vai participar agora do evento e esse, assim, ele é fora do meu mestrado, porque no mestrado eu estudo para fazer a comunicação desse dispositivo de forma eficiente e aqui no grupo de estudos eu pesquiso a construção dele**. Então as duas partes, elas se completam, só que elas estão em universos diferentes, então isso aqui (protótipo) é engenharia e o que eu pesquiso no mestrado é Ciências da Computação. Eu me motivo muito mais na engenharia (TREVO ROSA, 2021, grifo nosso).

A discente tenta complementar o conhecimento adquirido no curso de Engenharia da computação com o mestrado em Ciência da computação, agregando valor ao seu protótipo e desenvolvendo-o. O conhecimento de ambas as formações foi pensado para o desenvolvimento do seu objetivo principal, o *Air-pure*, no qual as duas partes, a estudada no grupo de estudos e a estudada no mestrado, se complementam. Ela tenta trabalhar todo o processo de criação e desenvolvimento do *hardware* e *software*, ou seja, o *Air-Pure* faz a leitura da umidade relativa, temperatura, dióxido de carbono (CO2), Compostos Orgânicos Voláteis Totais (COVT), iluminação e ruído e a "*Internet das Coisas*" pega todos esses dados mensurados no dia a dia e conecta à internet de forma eficiente.

Com a pandemia de Covid, o trabalho da discente é bastante promissor porque as pessoas estão mais atentas às questões de fungos, bactérias e vírus se proliferando em ambientes de trabalho, ficando mais atentas à qualidade do ar. Devido a isso, a discente pretende dar um tempo entre o mestrado e o doutorado para focar no desenvolvimento, aprimoramento e procura de financiamento desse protótipo e até abrir uma empresa:

> Hoje a gente tem 3 dispositivos instalados no campus Samambaia e a gente está monitorando tudo, todos os dados, a gente está coletando todos os dados, em tempo real lá dentro da sala que ele está instalado. Esse é um projeto que estamos trabalhando muito e está em andamento. Dessa parte eu gosto mais, ela me motiva mais e eu tenho mais interesse em continuar fazendo essa parte aqui. No mestrado eu aprendo a fazer esses três dispositivos se comunicarem de forma eficiente e como eu consigo desenvolver uma plataforma dessas com uma facilidade maior, porque cada dispositivo tem uma configuração, uma memória, uma velocidade, um processamento, então se eu for desenvolver as coisas, eu preciso entender tudo para eu conseguir desenvolver, eu preciso de uma plataforma que dê a visão para o meu consumidor final de forma eficiente para que ele entenda, então o que eu quero com o mestrado é colocar uma interface mais fácil aqui em cima desse dispositivo. Se o consumir quer só a temperatura, ele consegue, então essa parte é programação e super inovadora. Ele custa aproximadamente R$ 500,0 uma unidade, mais unidades já tem um custo menor. (TREVO ROSA, 2021).

A discente está tão entusiasmada com seu projeto que parte da entrevista foi explicando sobre ele. No final do TCC, a discente e seu orientador foram até à prefeitura de Goiânia e o servidor responsável pela tecnologia gostou muito do projeto e disse ter interesse em colocar o dispositivo em todas as escolas. A Prefeitura compraria todos e testaria. Ele pediu para deixar o dispositivo lá na Prefeitura para ele verificar o seu comportamento e, na época,

ele foi deixado na prefeitura e fizeram seis meses de coletas, mas o professor, que era servidor do órgão, saiu da Prefeitura e perderam o contato.

A discente diz que outro dia estava olhando no *linkedin* e viu uma proposta para trabalhar com internet das coisas, com remuneração R$ 15.000,00. Ela diz não saber nem o que fazer com tanto dinheiro, mas ela não quer ganhar R$ 15.000,00, ela quer ser a empresa que paga R$ 15.000,00 para seus funcionários, ou seja, a universidade, com os cursos que lhe possibilitou, lhe possibilita, também, sonhos ousados, mas possíveis.

A discente passou boa parte da entrevista falando de seu projeto desenvolvido na graduação da UFG e melhorado no Mestrado, também, da UFG. Achei muito importante transcrevermos, na etnografia, parte desse estudo relatado pela discente, para registrarmos, documentarmos e divulgarmos as produções da discente, interlocutora, bolsista e cotista da pós-graduação da Universidade Federal de Goiás e, se não fosse pelas cotas, ela poderia nem estar no curso de Pós-Graduação dessa instituição contribuindo tanto para a produção cientifica.

... o patriarcado sempre operando e influenciando as vivências familiares e acadêmicas da discente

No curso de especialização que a discente, também, cursou no IFGoiano, havia apenas ela e "*uma menina, o resto é tudo homem, para variar, né?! Eu estudei em uma escola só de meninas, agora eu só convivo com homens. Onde eu trabalhava, no Centro de Seleção, era só eu e uma colega, o resto era tudo homens no departamento de informática que eu trabalhava"* (TREVO ROSA, 2021). No dia da primeira aula, o professor perguntou de onde ela era: "*Eu disse que estava no Mestrado na UFG e o professor perguntou o que eu estava fazendo lá. Eu perguntei ué, não posso?*" (2021). Nessa área de formação, a discente sempre encontrou barreiras por ser uma mulher e o curso ser majoritariamente masculino, mais uma vez o patriarcado opera nas relações hierarquizando os corpos femininos e ditando lugares de subalternidade.

Para bell hooks (2015), no capitalismo, o patriarcado é estruturado de forma que o sexismo restrinja o comportamento das mulheres em algumas esferas, como é notório no caso da discente Trevo Rosa, que além de profissional e pesquisadora, fica responsável pelas funções domésticas atribuídas a ela pelo casamento. Atividades rotineiras e consideradas indispensáveis, como: lavar, cozinhar, cuidar dos filhos (não é o caso da discente, pois ela não deseja ter filhos) e cuidar do marido. Mesmo que em outros espaços haja liberdade em relação às limitações impostas a ela, a ausência de restrições extremas a leva a ignorar áreas em que é explorada ou discriminada por ser mulher, por ser esposa, por ser mulher negra e pode até levá-

la a imaginar que as mulheres não são oprimidas, mesmo quando se espera que ela, na condição de mulher e esposa, seja a responsável pelos afazeres domésticos, em uma casa que é habitada por duas pessoas, um homem e uma mulher, em que ambos trabalham e são responsáveis pelas despesas, e que, apenas pelo fato de ser mulher e esposa, ela se torna a responsável por tal afazeres. É possível perceber que, mesmo que as mulheres ajam de forma naturalizada e realizem as tarefas sem questionar ou sem prestar a devida atenção, ainda assim, são exploradas pelo patriarcado que dita a elas suas tarefas e lugares.

O mestrado da discente foi prorrogado por seis meses, até dezembro de 2021, devido à mudança do tema de pesquisa, necessitando de nova revisão teórica, nova implementação e nova validação de dados. *Eu tenho um projeto que é "Internet das coisas" e o mestrado é só para melhorar o projeto que já tenho. É um dispositivo que mede o ar e as substâncias nesse ar. Já escrevemos três artigos sobre esse assunto e os três foram aprovados.*

> A nossa vida financeira sempre teve restrição, sempre, a minha mãe e meu pai se casaram muito jovens. A família da minha mãe sempre foi muito pobre e da do meu pai foi mais pobre ainda. Meu avô abandonou os filhos, seis filhos com minha avó que teve que se virar e assim, os meninos cresceram todos largados. Meu pai é o filho mais novo, então ele fugiu de casa, morou na rua, foi dado para o tio, voltou para casa, tinha uma vida muito difícil e muito regrada e a minha mãe também. A mãe da minha mãe foi costureira, a vida toda, sempre trabalhou em casa, e o pai da minha mãe sempre foi pedreiro, filho de 6 irmãos também, então foi uma vida muito regrada (TREVO ROSA, 2021).

E quando seus pais se casaram, o pai da discente estava desempregado e sua mãe desempregada, também: "*Minha mãe foi trabalhar e meu pai foi arrumar alguma coisa".* Lembrando que a mãe da discente era branca e seu pai negro, assim como toda a sua família paterna. Nessa fase, a mãe da discente engravidou, eles se casaram em 1991 e a discente nasceu em 1992 (TREVO ROSA, 2021).

Me pergunto por que a discente falou dessa forma: "*minha mãe foi trabalhar e meu pai foi arrumar alguma coisa",* parecendo que o trabalho de sua mãe era digno, já o de seu pai era qualquer coisa, seria porque ele é um homem negro e sua mãe uma mulher branca?

Seus pais tiveram uma vida muito difícil, tiveram que arrancar todas as telhas da casa que eles alugaram, assim que se casaram e colocaram uma lona e por cima as telhas novamente, porque chovia mais dentro da casa do que fora dela. A discente desabafa que foi sempre muito difícil, mas seus pais foram trabalhando e batalhando e logo nasceram suas irmãs, com um ano de diferença entre elas. "*E, recentemente, em 2005, nasceu o mais novo, um menininho, o único*

menino da família, e foi o Chan[55]" (TREVO ROSA, 2021), como se fosse a "a cereja do bolo", a redenção após a reprodução de tantas mulheres.

A expressão da discente mudou toda ao falar da importância da chegada do irmão: ela se irradiou de alegria, como se o nascimento do irmão fosse algo muito esperado, uma forma de redenção. Para o patriarcado, "Os filhos levavam adiante o nome da família e podiam aumentar a propriedade e o benefício da família por meio da boa administração, do heroísmo militar e/ou da servidão ao templo ou rei (LERNER, 2019, p. 151).

Por que a chegada de um menino é tão importante? Seria o desejo de ter um menino, em uma família que já possui três meninas ou a importância que a sociedade dá para um 'homem"? Diante da leitura da história de vida da discente e do comportamento de seu pai, creio que nesse nascimento parte da alegria é devido à ideologia do patriarcado. Lola Aronovich[56] faz as seguintes considerações no prefácio do livro *A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens*, de Gerda Lerner[57], escrito em 1986 e traduzido para o Português em 2019:

> O **patriarcado mantém e sustenta a dominação masculina, baseando-se em instituições como a família,** as religiões, a escola e as leis. **São ideologias que nos ensinam que as mulheres são naturalmente inferiores.** Foi, por exemplo, por meio **do patriarcado que se estabeleceu que o trabalho doméstico deve ser exercido por mulheres e que não deve ser remunerado, sequer reconhecido como trabalho**. Trata-se de algo visto de modo tão natural e instintivo, que muitas e muitos de nós sequer nos damos conta. Portanto, ler e falar sobre o patriarcado é desnaturalizar nossa existência. É reparar que existe um sistema estrutural que ainda mantém a hierarquia da sociedade (ARONOVICH, 2019, p. 17, grifo nosso).

[55] Foi a forma que a discente usou para expressar a satisfação da família em ter um filho homem. Chan é uma forma de tratamento típica do idioma japonês, utilizada quando há uma relação muito afetuosa entre duas pessoas, podendo ser traduzido como "queridinho, fofinho, amável... etc. Disponível em: https://www.google.com/search?q=chan&tbm=.

[56] Dolores Aronovich Aguero, mais conhecida como Lola Aronovich, nasceu em Buenos Aires, em 6 de junho de 1967. É professora universitária, blogueira, pedagoga e ativista feminista argentina, naturalizada brasileira. É docente da Universidade Federal do Ceará (UFC), onde integra os quadros do Departamento de Estudos da Língua Inglesa, suas Literaturas e Tradução. Sua pesquisa é focada em literatura inglesa, cinema e questões de gênero. Desde 2008 publica um *blog* chamado *Escreva, Lola, Escreva*, no qual trata de temas como machismo, misoginia, homofobia e racismo. Em 2021, recebeu do governador do Ceará o título de cidadã cearense (https://pt.wikipedia.org/wiki/Lola_Aronovich).

[57] Gerda Lerner nasceu em 30 de abril de 1920 e faleceu em 2 de janeiro de 2013. É historiadora, escritora e professora. Ela é professora emérita de História na Universidade de Wisconsin–Madison e acadêmica visitante da Universidade Duke. É autora do roteiro do filme de Carl Lerner, *Black Like Me* (1966). Lerner é uma das fundadoras do campo de História Afro-Americana e foi presidente da Organização dos Historiadores Americanos. Lerner tem representado um papel chave no desenvolvimento de um currículo de História da Mulher. As pesquisas giram em torno do que é considerado ser o primeiro curso de História da Mulher na New School for Social Research, em 1963 (https://pt.wikipedia.org/wiki/Gerda_Lerner).

Meu pai não deixou... meu pai não deixou... meu pai não deixou: a discente utilizou essa frase em muitos momentos na nossa conversa, durante a entrevista, quando a questionei por que ela sempre dizia isso, ela me respondeu da seguinte maneira

> Meu pai **sempre foi muito rígido**, **nossa muito rígido, meu pai não deixava nem a gente pintar a unha**, pintar a unha não pode, se quiser é uma base ou então aquele clarinho, ele falava desse jeito. Pai eu vou fazer uma francesa, vai dar pra ver? **Não pode! Pai, deixa eu usar uma blusinha de alça? Não! Deixa eu usar um vestido? Não! Sempre foi assim, sempre foi assim! Deixa eu passar lápis de olho? Só com 15 anos! E namorar? Só com 15 anos** e quando chegou 15 anos ele quis morrer, né?, porque com 15 anos a gente falou então eu vou namorar, tá aqui o fulano. Tanto que com 16 anos eu arrumei um namorado de 30, eu falei gente do seu, que cabeça que a pessoa tinha? Um namorado de 30 olha isso. Meu pai quis dar um treco, tanto que não durou nem 2 meses. **Eu falo para o meu pai que eu sofri demais aqui, porque tive que abrir todas as portas sozinha, eu sempre quis desde pequena fazer o segundo furo na orelha, nossa, era uma coisa que todo mundo tinha...** (TREVO ROSA, 2021, grifo nosso).

A mãe da discente sempre costurou, aprendeu com a avó e ensinou, também, para a filha que, também, costura. Sua mãe sempre cuidou dos filhos, do marido e da casa, assim como sua avó e agora a própria discente que estuda, trabalha e cuida dos afazeres domésticos, do marido e da casa, com naturalidade e de forma instintiva, lembrando que ela só está no mestrado na área que gostaria porque enfrentou o pai e rompeu o ciclo de trabalho domiciliar com a costura.

Não tem como falar de patriarcado sem relacioná-lo com o racismo, uma vez que estamos falando de uma discente negra que é atravessada, também, pelo racismo e sexismo.

> A **escravidão teve início com homens escravizando mulheres** e que uma história comum e universal de escravização das mulheres envolve o estupro. **Por mais que escravos homens tenham sofrido e ainda sofram com a opressão (pois engana-se quem pensa que a escravidão é algo do passado), a opressão sexual, a rotina do assédio e abuso sexual, não costumam fazer parte do seu dia a dia. Mas fazem parte da rotina das escravas mulheres.** Desde o início da escravidão, homens escravos eram explorados para o trabalho. Já as mulheres escravas eram exploradas para o trabalho, para serviços sexuais e para reprodução (ARONOVICH, 2019, p. 17).

O pai da discente, assim como toda a sua família são todos negros; já sua mãe assim como toda sua família são todos brancos, ambos advindos de famílias muito pobres. Ela e seus irmãos são todos negros.

... vivências, trajetórias acadêmicas e cotas raciais

A discente tem um padrão de comportamento possível de ser percebido em toda a sua trajetória: ela gosta de seguir todo o fluxo e acaba fazendo isso se envolvendo sempre em todo

o processo dentro da atividade que desenvolve. Entrou na graduação pelo sistema de cotas e antes de terminar ingressou no mestrado, também, pelo sistema de cotas e durante o mestrado iniciou uma especialização. Já recebeu um convite para o doutorado no qual pretende entrar, também, pelo sistema de cotas. Está se aperfeiçoando para desenvolver todas as fases do seu *Air-Pure*, desde o *hardware* até o *software* e, mesmo dizendo que não fará o doutorado, pensou em desenvolver o fusível que compra pronto para o seu *air-pure* durante o doutorado. Pensou em desistir do doutorado para abrir uma empresa para conseguir financiamento para fabricação do *air-pure* e vendê-lo. Não me surpreenderá caso ela resolva desenvolver as duas atividades ao mesmo tempo, doutorado e abertura da empresa.

> Na minha época as cotas eram diferentes das cotas de hoje, né!? Porque hoje tem toda a estruturação lá, renda e escola tem toda uma categoria e na minha época não, tinha tipo, 50 vagas, 5 negros, só e tinha lá 5 negros e 5 deficientes ou era 5 e 3, eu me lembro que quando a lei mudou e passou a ser 50% eu já estava no centro de seleção e tivemos que aprender a fazer todo o processamento dos cálculos, como eu trabalhava na informática, tinha que saber quantas vagas vai para cada lugar, inclusive chamada pública. **Eu participei de todos os processos, inclusive do espaço das profissões como visitante, como orientadora dos stands e como supervisora. Eu sempre fui assim, não tem jeito!** (TREVO ROSA, 2021, grifo nosso).

A mãe da discente não terminou o ensino médio porque "*meu pai não deixou*" (TREVO ROSA, 2021) e o pai da discente encomendou e comprou seu diploma de ensino médio, que chegou pelos correios. A educação de seu pai é muito precária, ele tem dificuldade de ler e de escrever, já a mãe da discente tem menos dificuldade em relação à leitura e à escrita porque ela gosta muito de ler, consegue terminar de ler um livro em dois, três dias sabendo de todo seu conteúdo. A mãe da discente gosta de saber tudo que está acontecendo na política, assiste a muitos jornais, sabe tudo sobre política, com isso ela tem menos dificuldade em relação à educação.

A irmã do meio fez o curso de graduação em Veterinária na UFG, por cotas, e, hoje, está fazendo residência e a irmã mais nova começou Ecologia e parou. A discente alega que ela sempre teve muita dificuldade, mas acha que o que falta para ela é persistência, já que Trevo Rosa diz que ela e sua irmã do meio sempre foram muito persistentes.

O irmão da discente está no ensino médio, entrou no 1º ano e ele está querendo fazer Engenharia Mecânica:

> [...] desde que ele descobriu que precisava de dinheiro para comparar as **coisas ele sempre falou que faria faculdade para ganhar dinheiro.** Ele sempre quis fazer um curso para ganhar dinheiro. Falei pra ele, menino, aqui ninguém ganha bem porque eu ganho uma bolsa de R$ 1.500,00, e minha irmã que ganha um pouco melhor porque a residência paga R$ 3.000,00, mas tá bom (TREVO ROSA, 2021, grifo nosso).

Quando a discente fala da ambição do irmão é possível perceber que ele a tem e tem a irmã que está fazendo residência como referência de ascensão devido ao estudo, portanto, ele sonha em seguir os passos das irmãs e ser remunerado igual ou melhor que elas. Ele tem mais ambição porque tem referências marcantes, já a discente não tinha nenhuma referência. A discente diz que percebe que o irmão caminha muito mais para matemática do que para humanas, assim como ela, que, mesmo gostando mais de cálculos, sofreu muito para aprender

> Na Engenharia foi muito difícil, muitas vezes eu ficava lá sentada na cadeirinha do quarto me matando para entender o tal do cálculo I, cálculo II, aí minha mãe batia lá na porta e dizia ô se você estivesse na Geografia, você já tinha formado, hora dessa. Várias vezes, nossa! 8 anos de curso, meu Deus, é uma medicina, mas o curso em si, são 6 anos, eu demorei 2 anos a mais, hoje eles mudaram o currículo e ficou sendo 5 anos (TREVO ROSA, 2021).

Perguntei à discente o que o corpo dela representa nos espaços universitários. Ela se sentiu incomodada com a pergunta e mais ainda com a resposta, uma vez que ela tenta por várias vezes explicar, mas não se conforma com a própria explicação e continua a explicar. Ela reconhece, durante a sua fala, a escassez de pessoas negras em seu curso e se surpreende ao perceber que dos 40 alunos iniciantes no curso, 35 desistiram, e dos cinco que sobraram dessa turma inicial, três eram negros: ela e dois colegas. Os cinco alunos restantes no curso conseguiram estudar até o final e conseguiram concluir a graduação. Isso a surpreendeu, a admiração dela é que dos 37 discentes brancos, apenas dois foram até o final do curso e dos três discentes negros iniciantes, os três concluíram o curso, ou seja, ela ficou admirada com os três discentes negros que resistiram, como ela mesma diz: "*os três sobreviveram*" (TREVO ROSA, 2021). Nesse momento, a discente fez silêncio e voltou a falar, "*os três foram até o final, que interessante" (TREVO ROSA, 2021)*.

Nesse instante, percebi o quanto ela ficou surpresa com essa percepção que aconteceu ali, na minha frente, nesse momento ela se fazia várias perguntas e eu também; eles persistiram até o final porque estão mais acostumados com a dureza da vida, com as dificuldades e se tornaram pessoas mais persistentes, assim como ela e a sua irmã do meio? Tudo indica que sim!

... transformação possibilitada pelos estudos

Abordei a discente com a seguinte pergunta, sabendo que estamos em constante mudança e construção, passando pelo ensino fundamental, médio, graduação e pós-graduação, qual a mudança mais significante perceptível em você?

> Eu acho que foi a questão **que hoje eu posso fazer as coisas e hoje eu posso**. Eu sempre fui muito assim, **não pode fazer isso, não pode fazer aquilo, não pode fazer aquilo, não pode, não pode trabalhar e mulher tem que ficar dentro de casa**. Mulher fica dentro de casa, casa e tem filhos, sabe? Essa é a sequência lógica das coisas! Tanto que quando eu fui fazer faculdade, meu pai falou, você que fazer faculdade para quê? Uai, porque eu preciso fazer faculdade, não, mas você quer fazer qual curso? Uai, sei lá, quero fazer Administração, foi um curso eu tinha pensado primeiro, mas ele falou, não você não pode fazer Administração, se você quer fazer faculdade você tem que fazer faculdade para um curso onde você vai ser professora, pronto, essa era a minha profissão. Minha profissão foi definida desde sempre. **Meu pai, a Trevo Rosa vai ser professora e pronto**! Por quê pai, por que eu tenho que ser professora? **Porque a professora trabalha meio período e no outro período você cuida da sua casa e filhos. Era esse o meu plano de vida**. Eu falei, mais pai, eu não quero ser professora, eu não quero fazer isso, eu quero fazer Administração, ele, não, você não pode porque **Administração você vai trabalhar em banco. Essa era a ideia do meu pai, e se você trabalhar em banco, você vai ganhar muito dinheiro e mulher não pode ganhar muito dinheiro** (TREVO ROSA, 2021).

"O patriarcado também escraviza os corpos das mulheres, [...] ela tinha outra escolha? Claro que não, pois era escravizada e justamente por isso foi obrigada a cuidar dos filhos de seus senhores" (GONZALEZ, 2018, p. 111). Hoje, em 2021, ouvimos outra forma de escravizar os corpos das mulheres, não mais ditadas pelos senhores e, sim, pelos pais a suas filhas mulheres: "*Mulher não pode trabalhar o dia todo porque precisa cuidar dos filhos e da casa, por isso, mulher tem que ser professora, mulher não pode ganhar muito dinheiro*" (TREVO ROSA, 2021). Para o pai da discente, mulher não pode desenvolver atividades semelhantes às dos homens porque ela tem o dever de cuidar da família, para isso precisa de um trabalho que lhe permita continuar em casa e, para ele, mulher não pode ganhar muito dinheiro, porque dessa forma, sim, será como um homem, competirá com eles e pelas palavras ditas, entende-se que esse pai só decide e faz as escolhas referentes à filha, porque ela é uma mulher e a essa mulher foram atribuídos papeis de submissão e servidão. Quando a discente diz, "*esse era meu plano de vida"*, traçado pelo pai e para quebrar esse ritual sequencial de repetição, ela buscou libertação nos estudos, fez o curso superior que queria e traçou ela própria os planos de sua própria vida.

> Então tipo assim, **hoje eu posso, eu posso** falar que vou pagar R$ 15.000,00 para meu funcionário, **hoje eu posso** ter um funcionário, sabe, **hoje eu posso** fazer tal coisa. **Seu quiser viajar, eu posso**! **Se eu quiser fazer isso, eu pego meu carro e vou lá e faço.** Sabe, eu acho que **essa libertação** do tipo não ter mais aquele teto aqui, me segurando, me barrando, me limitando, **vou lá e faço qualquer coisa** (TREVO ROSA, 2021).

Os estudos possibilitaram à discente um salto de uma extremidade para outra, uma ascensão como mulher e como profissional, na qual tudo é possível, inclusive, fazer escolhas opostas às pensadas para ela, que acarretaram a escolha de não ter filhos, contrariando os planos do pai.

> Até penso em ter filhos, mas logo eu desisto quando penso em formar uma pessoa. Criar uma pessoa é uma responsabilidade pro resto da vida, eu sei que falei que formarei pessoas que façam, mas na faculdade é mais fácil do que criar uma criança, porque colocamos em um caminho elas acabam seguindo outro (TREVO ROSA, 2021).

Nesse momento, questionei a discente se esse, também, não seria o medo de seu pai ao repreendê-la e tentar contê-la ao máximo e ela responde que "*rsrsrs .... prendeu a gente em uma gaiola de passarinho, mas era óbvio que a gente iria fugir*". A discente se pega optando por não ter filhos justamente porque tem medo de eles não fazerem as coisas como ela gostaria, repetindo exatamente o que o pai tentou fazer com ela: "*A gente os coloca em um caminho e eles desviam para outros, já pensou se o menino chega para mim e diz que vai estudar e trabalhar? Eu surto!*". Ou seja, ela tem medo de ter o filho e ele fugir da gaiola assim como ela. Dicotômico, mas compreensivo, já que a discente possui feridas que ainda não se cicatrizaram.

... a experiência mais gratificante e a menos gratificante na universidade

Na graduação em Engenharia na UFG, quando a discente participou da atividade de monitoria na disciplina de Introdução à Engenharia de Computação e o professor que, também, era o coordenador do curso, colocou os alunos para ensinar robótica para os que estavam ingressando no curso, para evitar que os ingressantes cursassem o primeiro período e desistissem do curso, como já vinha acontecendo.

A discente Trevo Rosa e sua colega de curso trabalharam com três turmas e esse momento ela diz ser o mais gratificante, porque rendeu a escrita de três artigos e elas foram para Uberlândia-MG e São Paulo-SP apresentar esses artigos, apresentados, também, no CONPEEX, onde tinham um *stand* que a discente alega que foi o mais famoso do CONPEEX, com a apresentação de vários robôs andando no *stand* com as luzes coloridas acesas e piscando. "*Foi tão famoso, tanto que quando eu fui defender o meu TCC o professor lembrou do stand e falou: é, eu me lembro do seu stand no CONPEEX* (TREVO ROSA, 2021). O mais gratificante na pós-graduação foi continuar com o seu envolvimento no projeto *Air-pure* e com seus orientandos que trabalham nesse mesmo projeto.

O momento menos gratificante na Graduação foi a dificuldade que ela teve nas disciplinas, principalmente, em ter que estudar e trabalhar, o que acarretou mil horas de reprovação no final do curso.

O menos gratificante na pós-graduação

> **Está sendo a pandemia**, o fato de estar isolada, longe do pessoal lá. A gente reúne no grupo de pesquisa, aí a gente quer desenvolver, mostrar o projeto e tem que fazer tudo isso online, isso está sendo meio chato. A gente tem reuniões, é bom, a gente conversa, mas bom mesmo é sair da reunião e poder ir tomar um café na cantina alí do lado com o pessoal toda, pra gente falar de coisas aleatórias. Apesar do café ser ruim, faz a diferença (TREVO ROSA, 2021).

A discente sente falta do convívio social e das interações presenciais que o território acadêmico proporciona, como ela mesmo diz: "*Não é pelo café da cantina, é pelas conversas aleatórias que eles têm, pelo envolvimento de todos e pela interação entre eles*". A discente alega gostar muito da docência e estar sempre envolvida com essa parte. Ela gosta de ensinar as crianças do curso de programação, ela gosta de ensinar os coorientandos e sempre fala sobre essas experiências de forma muito gratificante: "*Essa parte é culpa da mãe e do pai que falaram que ela tinha que ser professora... rsrsrs*" (TREVO ROSA, 2021).

... vivências relacionadas ao racismo no olhar do outro

Você percebe alguma diferença na reação das pessoas quando você diz que está em um curso de Mestrado na UFG? Pode descrevê-las.

"Percebo sim, muita diferença" (TREVO ROSA, 2021). A discente não apresenta muito em eventos, ela alega que gostaria de participar mais, mas se sente meio travada quando precisa apresentar suas ideias e suas propostas: "*Não tenho as palavras certas para convencer as pessoas*" (TREVO ROSA, 2021). Essa discente narrada por ela parece muito diferente da discente que estou entrevistando e que está vivenciando produções acadêmicas: elas parecem ser extremamente opostas, já que essa que está diante de mim, separada apenas por uma câmera, se apresenta segura, confiante e apresenta detalhadamente a sua produção, parece ser apaixonada pelo que faz e vende muito bem a sua ideia. Até aqui não havia entendido o que provocava nela esse sentimento de insegurança, mas isso será explicado logo a seguir.

> Quando eu formei, a secretária do curso me chamou para participar de uma mesa redonda, aí foram os ingressos no curso e foram participar, fizeram uma semana de recepção dos calouros que eu achei o máximo porque na minha época não teve isso, já entramos e o professor tacou um livro de cálculo na mesa e falou aprende. Agora, para esses alunos de agora, eles se sentaram no auditório, explicaram sobre o curso e eu falei gente, por que que não fizeram isso comigo?! **Tava eu ali na mesa redonda, a única mulher negra e todo o resto homens. Aí eu falei gente, eu estou aqui para representar, então eu falei, olha pessoal, não adianta, o curso é difícil, vocês vão apanhar, vocês vão fazer Eletromagnetismo e vão sofrer, já falei o que tinha que falar pras pessoas ali, mas a gente percebe como eu me expressei, como eu falei e como o meu colega falou, aí você percebe na reação das pessoas. Quando eu comecei a falar da dificuldade do curso, eles olharam assim pra mim, tipo assim, será?! E quando o meu colega falou olha gente, tudo que a Trevo Rosa falou é verdade, eu fiz Eletromagnetismo oito vezes, aí o pessoal fez cara de espanto e surpresa, anotando a matéria na caderneta. Dá para**

> **perceber a diferença na reação das pessoas, a gente tenta ignorar e deixar pra lá** (TREVO ROSA, 2021, grifo nosso).

O que faz com que ela se sinta diminuída e insegura é justamente o comportamento das pessoas em relação a ela. As pessoas reagem como se a discente fosse menos inteligente, menos confiável e menos competente do que o homem branco que estuda, também, no mesmo curso e que, também, cursou a disciplina oito vezes, para só depois ser validado o que ela diz, ou seja, esse homem branco precisa vir e validar para que as pessoas confiem no que ela diz. "*Falar torna-se assim praticamente impossível, pois quando falamos, nosso discurso é frequentemente interpretado como uma versão dúbia da realidade, não imperativa o suficiente para ser falada, tampouco ouvida*" (KILOMBA, 2020, p. 177).

Mais uma vez o *ethos* das mulheres negras se repete, esse sentimento e esse comportamento que todas elas vivenciam e compartilham parece ser o mesmo, sempre igual.

> O curso de Mestrado em si me traz uma ascensão mais psicológica do que financeira, eu acho que para minha área não vai ser diferencial financeiro, acho que é psicológico, porque eu adorava falar que fazia Engenharia porque as pessoas falavam "Nossa engenharia, tão difícil, eu falava, pois é, eu faço" Eu gosto do status, eu gosto de falar, eu faço mestrado... minha cunhada disse para mim que as pessoas nem precisariam fazer entrevista comigo, basta olharem meu currículo, pronto, já passou. Eu gosto disso... eu gosto disso, eu gosto dessa sensação. E eu tenho muito medo do doutorado por conta disso, sabe, porque depois que eu terminar o mestrado, vou falar a não, agora eu vou falar que sou o que? Pode ser meu ego falando mais alto, me falando poxa você tem que ser doutora, **pensa Dra Trevo Rosa, pensa. Eu sou Engenheira, Especialista, Mestra e Doutora, pensa**... (TREVO ROSA, 2021, grifo nosso).

A discente concluiu o mestrado, em 2022, e, hoje, é Mestra em Ciências da Computação pela Universidade Federal de Goiás e, ainda, está cursando *Especialização em Telecomunicações: prédios inteligentes* pelo Instituto Federal de Goiás. Tem experiência em ministrar aulas de programação para crianças e atualmente é Analista de Sistemas no Centro de Pesquisa em Alimentos da Universidade Federal de Goiás. Participa de projetos de pesquisa relacionadas a SDN e IoT.

... análise qualitativa: nuvem de palavras



A imagem que representa a técnica qualitativa nuvem de palavras veio confirmar tudo aquilo que foi analisado na análise de conteúdo durante a imersão em campo e, depois, após as revisitações a essas imersões, anotações e entrevista gravada. Não me admira que as palavras mais ditas pela discente tenham sido professor, pai, curso, mestrado, faculdade, anos e agora. Durante toda a análise acima pudemos perceber o quanto esses sujeitos representam em sua trajetória e na sua constituição do ser.

6.4.2 Lírio Tocha: discente do Doutorado em Zootecnia

Lírio Tocha cursou Graduação em Zootecnia na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC Goiás, de 2008 a 2012. Seu TCC teve como título: *Projeto para avaliar o rendimento de carcaça e qualidade da carne do tambaqui, colossoma macropomum, obtido a partir de diferentes métodos de abate*.

De 2016 a 2018, cursou o Mestrado Acadêmico em Zootecnia na UFG, campus Goiânia. O título de sua dissertação foi*: Exigência em fósforo disponível para o tambaqui, colossoma macropomum, na fase inicial* e, atualmente, está cursando o Doutorado em Zootecnia, no câmpus Goiânia da UFG, no qual ingressou em 2018. O título de sua tese em construção é: "*Estratégia nutricional para redução da excreção de fósforo na produção de tambaqui (Colossoma macropomum)*". É bolsista Capes, de 01/09/2019 a 31/03/2023.

... produção acadêmica da discente

Em 2019, fez parte de cinco projetos de pesquisa e, durante o doutorado, publicou dois artigos científicos.

... vivências e trajetórias acadêmicas da discente

A discente Lírio Tocha nasceu em 04 de junho de 1990, completando em 2023, 33 anos. Nasceu em Goiânia, filha de mãe negra e pai branco, sempre estudou em escola pública,

na cidade de Trindade-GO, onde cursou o ensino fundamental no bairro em que morava. A mãe trabalhava muito e, para que pudesse trabalhar, a deixava, com apenas três anos na escola. A discente sempre estudou, fazendo os cursos em sequência: graduação, mestrado e doutorado.

A discente Lírio Tocha, fez Ensino Médio no Lyceu, considerada por ela, uma excelente escola na sua época. "*O Lyceu era um mundo de possibilidades, porque minha mãe sempre trabalhou em dois empregos e sempre foi muito pobre e, além das aulas regulares, tinha diversas atividades na escola, inclusive esportes*" (LÍRIO TOCHA, 2022).

A discente sempre sonhou em ascender profissionalmente e buscar outras possibilidades, não queria ficar ali e ter a mesma vida de todos, casar e ter filhos. A mãe da discente doutoranda sempre reforçou que a educação salvaria muitas pessoas e, por isso, ela deveria se dedicar aos estudos, mesmo sua mãe tendo terminado apenas o ensino médio depois de adulta. Trabalha como doméstica e cabelereira, jornada tripla.

Na época em que estudava no Lyceu, já sonhava em ascensão e percebia que no Lyceu poderia fazer várias coisas que não poderia fazer em outras escolas. Na época, a admissão na escola era por processo seletivo, em que os discentes se inscreviam e eram escolhidos para a entrada no colégio. Não era período integral, mas a discente ficava o período todo no colégio, devido a todas as atividades que desenvolvia lá. "*Quando eu estudei no Lyceu fazia aulas na banda da escola, de lutas marciais, eu fiz aula de Jiu Jitsu, eu fazia aula de inglês e tinha programas de empreendedores diversos*" (LÍRIO TOCHA, 2021).

O processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade, a qual só é possível considerando-se o processo educativo como um processo democrático, correndo o risco de se extinguir a democracia, pensando no ponto de partida como possibilidade e no ponto de chegada como realidade (SAVIANI, 1987). Pensando nessa possibilidade de uma vida mais igualitária, o Lyceu representou muito para Lírio Tocha:

> **Se abriu um outro mundo para mim, porque realmente quando eu estudei no mês, era assim um mundo de possibilidades coisas que eu não tinha no meu bairro, porque eu sempre morei em bairro de Periferia**. Então era um bairro distante, a minha família é pobre e aí a gente não tinha muito, certas coisas, a minha mãe sempre trabalhou muito, sempre teve dois empregos, então a gente não tinha muito acesso a outras coisas além da escola e das aulas mesmo. (LÍRIO TOCHA, 2021, grifo nosso).

... a importância da família na constituição do ser

Mais uma vez a mãe preta, pobre, trabalhadora, mãe solo e genitora da casa e dos filhos, vista pela sociedade como a única responsável por eles, é referida como incentivadora

dos filhos para que estudem e mudem de vida e, mais uma vez, a escola é entendida como alternativa para ascensão daqueles que nasceram pobres e veem na educação o único meio para mudança de vida.

Na declaração de pré-conferência de racismo, que caracteriza as condições de vida das mulheres negras no Brasil,

> constata-se que a conjunção do racismo com o sexismo produz sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida, que se manifestam em sequelas emocionais com danos à saúde mental e rebaixam da autoestima; em uma expectativa de vida menor em cinco anos, em relação à de mulheres brancas; em um menor índice de casamentos; e sobretudo no confinamento nas ocupações de menor prestígio e remuneração (CARNEIRO, 2011, p. 127).

"*A gente amadurece muito cedo, eu ia ao banco para a mãe com apenas 12 anos. Isso acontece muito com as crianças de periferia. Eu fui arrumar uma escola de balé pra minha irmã com apenas 12 anos e minha irmã tinha 7 anos. Minha irmã ia para aula de balé sozinha de ônibus, ela se formou em balé e passou a ter várias possibilidades*" (LÍRIO TOCHA, 2021). Com apenas 12 anos, Lírio Tocha influenciou a sua própria vida quando optou por participar do processo seletivo do Colégio Lyceu, mesmo sendo muito longe do seu bairro, e influenciou, também, a vida da irmã, que escolheu o balé como profissão. "*Morávamos sempre longe e tinha que pegar ônibus para tudo*" (LÍRIO TOCHA, 2021).

> Quando eu entrei no terceiro ano do ensino médio eu comecei a fazer Técnico em Enfermagem, porque eu precisava de emprego e ainda não sabia o que gostava. É lógico, sempre tinha aquele professor que nos inspira e tinha a professora da área de Biologia que me inspirou, não fiz vestibular, fiz minha inscrição no Pró-uni e ganhei uma bolsa de 100%, era o segundo ano de pró-uni (LÍRIO TOCHA, 2021).

A necessidade de trabalhar, muitas vezes, determina qual curso muitos farão e, no caso de Lírio Tocha, não foi diferente: escolheu Técnica em Enfermagem para poder trabalhar logo. Ela afirma que não havia o curso de Zootecnia na UFG, mas um teste vocacional indicava o curso de Zootecnia e nesse curso a bolsa seria de 100%, porque sua nota era melhor que a nota do curso. "*Fiz 3 anos de curso de enfermagem e comecei a fazer um estágio pelo IEO e fui estagiar no Ipasgo na área de dentista. Estudava de manhã, trabalhava a tarde e fazia enfermagem a noite*" (LÍRIO TOCHA, 2021). Ela fez a matrícula e começou o curso seis meses depois, em agosto, porque antes estava sobrecarregada. Ela afirma que de sua casa até a universidade eram 28/29 km, pegava dois ônibus e, quando não tinha dinheiro para duas

passagens, pegava quatro ônibus, passando pelo terminal. Ela afirma que seu maior ódio era chegar 15 minutos atrasada todos os dias nas aulas de graduação.

A discente doutoranda Lírio Tocha, pegava o ônibus 5h:15min da manhã e sentia muita raiva de ser questionada por chegar atrasada. Sua melhor amiga era do setor Bueno e, enquanto sua amiga estava acordando, ela já estava pegando ônibus há algumas horas e ainda era muito questionada, como dizem as canções populares:

Falemos de chances, pra você que esbraveja
Com raiva que é contra as cotas
Quantas vez cê já teve que provar que o que é seu, é seu
Quase mostrar a nota?
Quantas vez cê acordou pra trampar
Passou duas horas só no caminho
E no vestibular disputou com quem
Acordou mais de duas horas
E foi pro cursinho?

Estereótipo
Canção de Rashid

****

Deu meio-dia, toma banho, vai pra escola a pé
Não tem dinheiro pro busão
Sua mãe usou mais cedo pra correr comprar o pão
E já que ela ta cansada quer carona no busão
Mas como é preta e pobre, o motorista grita: Não!
E essa é só a primeira porta que se fecha
Não tem busão, já tá cansada, mas se apressa
Chega na escola, outro portão se fecha
Você demorou, não vai entrar na aula de história
Espera, senta aí, já já da uma hora
Espera mais um pouco e entra na segunda aula
E vê se não se atrasa de novo, a diretora fala [...]

Cota Não É Esmola
Canção de Bia Ferreira (2019).

A realidade vivida por Lírio Tocha está presente nas músicas de Bia Ferreira e de Rashid, *ethos* das mulheres negras, canções que falam sobre a realidade da população negra que precisa trabalhar e que disputa oportunidades de forma igualitária, sendo que sua realidade, se comparada à da população branca, nunca foi igualitária. É por isso e para isso que as cotas existem, para deixar as oportunidades mais equalizadas. "*Trabalhava no shopping durante a graduação e chegava em casa as 00:30h e acordava às 4:00, pegava o ônibus as 5:15 da manhã*" (LÍRIO TOCHA, 2021).

Quando a discente doutoranda estava no ensino médio, sua mãe fez o curso de cabeleireiro e começou a atender em casa para ter uma renda extra. Sua mãe trabalha há 15 anos com uma família, que mora em apartamento e que a considera quase da família.

> Inúmeras mulheres negras iam de ônibus para a casa de suas "famílias" brancas, onde elas não apenas cozinhavam, limpavam e desempenhavam outras tarefas domésticas, mas também cuidavam de suas "outras crianças", ofereciam importantes conselhos aos seus empregadores e, frequentemente, tornavam-se membros honorários de suas "famílias" brancas. [...] essas mesmas mulheres negras sabiam que elas jamais pertenceriam a suas "famílias" brancas. Apesar de seu envolvimento, permaneciam como *outsiders* (COLLINS, 2016, p. 99).

Forasteiras de dentro, as "quase da família", são referidas por Luciana de Oliveira Dias, em seu artigo *Quase da família: corpos e campos marcados pelo racismo e pelo machismo*. Nesse artigo, ela faz uma autobiografia e reflete criticamente sobre esse lugar de forasteira de dentro, apesar de ser verbalmente e aparentemente aceita, ainda permanece nesses espaços como uma forasteira, como se fosse infiltrada, a quase – que nunca será!– da família. "*Nós, mulheres negras, sempre soubemos que não somos "quase da família", tampouco insider, mas somos outsider, ou, para melhor dialogar aqui: outsider within*" (DIAS, 2019, p. 2).

> Minha mãe é um exemplo de pessoa e de tudo. **O crescimento financeiro é como a sociedade mede uma pessoa, mas a minha mãe saiu da fazenda do interior do Tocantins e tem casa e carro e 2 filhas que fizeram faculdade.** Saiu de uma **semiescravidão e passou a ser bem-sucedida**. Minha mãe é um exemplo, **tudo que construiu foi sozinha. A nossa casa é totalmente matriarcal**, não só em minha família, mas minha avó também. Minha mãe foi casada com o pai da minha irmã por 10 a 12 anos e depois separou ela nunca mais se casou. Nossa casa sempre foi uma casa feminina e isso vem do exemplo da minha mãe. Eu sempre tive q fazer tudo (LÍRIO TOCHA, 2021, grifo nosso).

"*Criança e adolescente de periferia nunca fazem as coisas por lazer e sim para se profissionalizar porque precisam trabalhar. Eu precisava saber das coisas para poder ter alguma coisa*" (LÍRIO TOCHA, 2021), realidade compartilhada entre as crianças negras e pobres, assim como as crianças referenciadas por Lélia Gonzalez (2018, p. 31, grifo nosso):

> A sorte dela é que o filho mais velho, aquele pequenininho (nem parece ter doze anos) já trabalhando de entregador de farmácia. Meio expediente, sabe? **De manhã ele vai para a escola e de tarde ele trabalha na farmácia: nas férias é que ele trabalha o dia inteiro.** É muito caprichoso, sabe? Guardou do seu ordenadinho durante o ano inteiro e quando começaram as aulas ele comprou uniforme, caderno e lápis pros irmãos menores. Dá gosto de ver. A menina, que vem abaixo dele, **cuida da casa que nem gente grande. Lava, passa, cozinha, cuida dos irmãos menores e ainda vai pra escola**. Está um

> pouco atrasadinha, pois não sai do segundo ano: mas também quem é que aguenta?

E ainda, depois de ter sido adulto quando deveria apenas ser criança, trabalhado muito, ao invés de ter brincado e estudado, ainda tem que ir para o processo seletivo e competir com quem dormiu bem, comeu bem, estudou e brincou à vontade, de igual para igual. "*Na PUC, eu pegava todas as oportunidades que eu tinha, se tinha uma monitoria que pagava eu fazia, Pibic eu nem sabia o que era e queria fazer para receber a bolsa, fazia trabalho para os meninos e cobrava R$ 10,00"* (LÍRIO TOCHA, 2021). Sempre encontrava uma forma de conciliar o trabalho e os estudos para ajudar financeiramente com suas atividades acadêmicas e contribuir com os esforços de sua mãe, comum e habitual para uma criança negra e pobre. Cenário injusto e cruel para essas crianças, se comparado com a forma de vida da maioria da população branca.

... vivências acadêmicas, cotas raciais e racismo

"*Nos 2 últimos anos de graduação, tinha 2 vagas no laboratório e eu só fui por causa da bolsa, era um laboratório de peixes, lindo*" (LÍRIO TOCHA, 2021). Após essa experiência, a discente estava trabalhando no laboratório, fazendo Pibic. Estava terminando a graduação quando sua professora orientadora lhe indicou para um professor de Brasília-DF, que havia solicitado uma aluna para fazer mestrado lá. A discente, sempre esforçada, foi indicada para a vaga e começou a fazer o mestrado em Brasília, na esperança de obter uma bolsa: "*nessa época continuei trabalhando no shopping e fiz as disciplinas condensadas e estava no mestrado há um ano e meio, e desisti, porque não consegui pegar bolsa para me manter, e ainda, tive problemas de assédio moral com o meu orientador, voltei para Goiânia arrasada*" (LÍRIO TOCHA, 2021). Arrasada pelo sentimento de fracasso, de desistência e de quem foi assediada e se sentia envergonhada e decepcionada, se sentindo a pior das criaturas. Mais uma vez sua orientadora... "*a professora Delma me acolheu no laboratório dela com uns experimentos, aí eu já queria fazer a pós-graduação na UFG. Fiz e passei em primeiro lugar e ganhei uma bolsa no mestrado, fiz tudo em Goiânia, agora entrei no Doutorado"* (LÍRIO TOCHA, 2021).

No doutorado, a discente ficou um ano e meio sem bolsa, até conseguir, recentemente, a bolsa Capes de demanda social, considerando-se que a entrevista foi realizada no primeiro semestre de 2022. Esse tempo sem bolsa foi muito difícil para a discente, pois a família não conseguia ajudá-la financeiramente fora do seu domicílio. "*Precisava arcar com minha despesa porque morava em Jataí, então fui ser vendedora e hoje trabalho no laboratório da universidade e faço o doutorado*" (LÍRIO TOCHA, 2021).

Em 2022, a vida da discente doutoranda não é diferente em relação ao trabalho e estudos: "*trabalho o dia todo no laboratório. Chego todos os dias às 7h da manhã e saio às 18:30h. Tudo no laboratório depende de mim, e como faço o experimento aqui, todas as coisas dependiam muito de mim*" (LÍRIO TOCHA, 2021).

Lírio Tocha está ocupando uma vaga de um assistente administrativo que foi trabalhar em outra área e, nesse lugar, sonha em fazer um concurso público para esse cargo: "*atendimento ao público é preciso engolir a indignação e atender bem e pensar no salário. Gostaria muito de fazer um concurso público para ter estabilidade, mas nunca tive medo de trabalhar, trabalho em qualquer coisa*" (LÍRIO TOCHA, 2021). Sua meta é a estabilidade financeira, não necessariamente como Zootecnista, pode ser em laboratório, na área em que trabalha atualmente.

Em relação ao pai:

> eu o apago, mas ele sempre foi um pai presente. **Meu pai e minha mãe eram namoradinhos e a gravidez foi acidente**. Meu pai sempre foi presente em minha vida, pagava pensão e me pegava aos finais de semana. Quando eu comecei a ficar adolescente meu pai passou a participar menos de minha vida e ainda mudou para São Paulo/SP e perdemos o contato presencial. Quando eu tinha 16 anos, meu pai não pagava mais pensão, mas era presente. Meu pai poderia até sumir que não faria diferença, porque minha mãe sempre preencheu esse espaço (LÍRIO TOCHA, 2021, grifo nosso).

Nota-se que a relação com o pai é boa, mas a relação de afeto e vínculo sempre foi com a mãe e isso fica em evidência na frase: "*Meu pai poderia até sumir que não faria diferença, porque minha mãe sempre preencheu esse espaço*" (LÍRIO TOCHA, 2022). Essa mãe sempre foi a estrutura mantenedora de toda a construção de vida, de intelecto e educativa para essa interlocutora, para o seu íntimo e individual desenhado pela coletividade familiar, no qual a mãe é a sua referência maior e sua maior inspiração. Assim como a mãe, ela sempre trabalhou muito, mesmo seguindo os conselhos da mãe no sentido de estudar e mudar de vida, já que a mãe nunca o pode e assim ela o fez.

> Mulher negra anônima, sustentáculo econômico, afeto e moral de sua família é quem, a nosso ver, desempenha o papel mais importante. Exatamente porque com sua força e corajosa capacidade de luta pela sobrevivência, transmite a nós, suas irmãs mais afortunadas, o ímpeto de não nos recusarmos à luta pelo nosso povo. Mas sobretudo porque, como na dialética do senhor e do escravo de Hegel – apesar da pobreza, da solidão quanto a um companheiro, da aparente submissão, é ela a portadora da chama da libertação, justamente porque não tem nada a perder (GONZALEZ, 2018, p. 51).

O primeiro homem de sua vida foi seu pai e, pelo que percebemos, apesar de ter uma boa relação com ele. Quando seu pai precisou se ausentar devido à sua mudança para São Paulo, sua mãe sempre preencheu muito bem esse espaço. Para ela, sua visão sobre si, também, mudou.

Lírio Tocha diz perceber o racismo em muitos lugares, inclusive, compartilha conosco que teve uma amiga que é negra, mas não quis pedir cotas, porque dizia ser capaz de passar sem as cotas. "*Eu sou capaz, todos são, mas fiz questão de entrar por cotas, não acho que as pessoas estão niveladas, temos desigualdades. Não importa onde, a cota é fundamental*" (LÍRIO TOCHA, 2021).

Na turma de mestrado de Lírio Tocha, havia ela e mais uma mulher preta, que não entrou por cotas; já no doutorado "*são três ou quatro discentes negros".* No mestrado, a discente alega nunca ter tido professores negros; já no doutorado: "*no meu programa só tem um professor [negro], mas nunca tive aula com ele*" (LÍRIO TOCHA, 2021).

... a experiência mais gratificante e a menos gratificante em território acadêmico

A experiência mais gratificante para a discente doutoranda na Pós-graduação foi quando teve um artigo aceito em uma revista dita por ela como *perfeita.* Para ela era "*como se materializasse o meu trabalho ali naquelas páginas"* (LÍRIO TOCHA, 2021). Já a menos gratificante, foi quando sofreu o assédio moral enquanto estava no mestrado, ou seja, "*hoje olhando de longe envolve meu lugar de mulher negra e minha condição social. Eu ser uma mulher negra pobre*". (LÍRIO TOCHA, 2021).

Em 2022, ela percebe o quanto a situação vivida no assédio moral foi discriminatória, devido ao fato de ela ser uma mulher negra e pobre: "*percebo hoje o que não percebia antes, faz parte do amadurecimento ao longo do estudo. Comi o pão que o diabo amassou e passou manteiga*" (LÍRIO TOCHA, 2021). Essa situação foi tão dolorosa para a discente que ela se referiu ao fato, mas não o detalhou em momento algum, apenas deixou transparecer o sentimento que teve na época e ainda o sente quando se lembra.

Além de sua irmã que foi influenciada por ela, a discente Lírio Tocha diz que, também, influencia outras pessoas, ou seja, ela fala para todas as pessoas negras que conhece sobre as cotas para a graduação e para a pós-graduação. "*Acho que todo mundo que conheço e é negro eu falo sobre isso. Precisamos ocupar esses espaços das cotas, porque se ficarem obsoletos é muito difícil conseguirmos alguma coisa. É tão fácil de perder que precisamos ocupar esses espaços, agarrar, é muito pouco mas podemos perder*" (LÍRIO TOCHA, 2021).

Para a discente é necessário que todas as cotas sejam preenchidas, para fortalecimento da luta e dos direitos às pessoas negras: "*aqui na universidade eu sou a única pessoa negra que trabalha como técnica de laboratório. Não tem técnico de laboratório e quando os alunos me veem aqui, faz toda diferença e faço questão de chamar estagiários negros, e acho que é o mínimo que posso fazer*" (LÍRIO TOCHA, 2021).

Esse corpo de mulher negra e pobre é, também, território de luta e acolhedor de outros corpos. Quando a discente diz que seleciona estagiários negros para o cargo, ela está demarcando com esse corpo/território quem ali pode ter acesso, por isso, esse território é tão importante na luta contra o racismo.

O documento gerado a partir da *1ª Marcha das Mulheres Indígenas*, realizada em agosto de 2019, na capital federal, Brasília, onde se reuniu, pela primeira vez, 2.500 mulheres de 130 povos indígenas distintos, representando as grandes regiões do país, se refere ao corpo e ao território que esses corpos representam, "Território: nosso corpo, nosso espírito [...]", sendo inevitável separar corpo e território uma vez que esse corpo é o próprio território de ancestralidade, luta, cultura, tradições e militância, representando mulheres, lideranças e guerreiras, geradoras e protetoras da vida, que se posicionam e lutam contra as questões e as violações que afrontam seus corpos, espíritos e territórios, difundindo suas sementes, rituais, língua, garantindo com isso a existência de seu povo. Assim faz a discente doutoranda ao selecionar para vaga de estagiários discentes negros. Ela luta, ela protege e ela garante a visibilidade e a ocupação desses espaços por seus pares.

As mulheres negras e as mulheres indígenas são as principais protagonistas que tratam o corpo como território e o território como corpo, problematizando a concepção de "corpo-território" na "América Latina" (GONZALEZ, 2018) e o utilizam como ferramenta de luta, fato e esse nítido na postura adotada por Lírio Tocha.

Segundo Verónica Gago,

> Corpo-território é um conceito político que evidencia como a exploração dos Corpo-Território: **a luta anti-extrativista das mulheres latino-americanas implica violentar o corpo de cada um e o corpo coletivo por meio da espoliação. A conjunção das palavras corpo-território fala por si mesma: diz que é impossível recortar e isolar o corpo individual do corpo coletivo, o corpo humano do território e da paisagem. Corpo e território compactados como única palavra desliberaliza a noção do corpo como propriedade individual e específica uma continuidade política, produtiva e epistêmica do corpo enquanto território.** O corpo se revela, assim, composição de afetos, recursos e possibilidades que não são "individuais", mas se singularizam, porque passam pelo corpo de cada um na medida em que cada corpo nunca é só "um", mas o é sempre com outros, e com outras forças também não humanas (GAGO, 2020, p.107, grifo nosso).

Segundo a indígena Célia Xakriabá, uma das coordenadoras do evento acima citado, "Não usar a mesma arma do inimigo não significa que estamos desarmadas" (AMAZONIA REAL, 2019, s/p.).

"*Já passei por situações de discriminação e racismo na universidade,* ***não teve diferença nenhuma em relação a ser discriminada por um pós-doutor e um frentista do posto***" (LÍRIO TOCHA, 2011, grifo nosso). O racismo está presente em toda parte, dentro ou fora da academia, infelizmente, assim como Luciana de Oliveira Dias compartilha em seu artigo *Quase da família: corpos e campos marcados pelo racismo e pelo machismo (2019):* mesmo estando entre doutores, dentro de uma universidade, também sofre racismo, sexismo e discriminações múltiplas. Mesmo tendo um currículo invejável, ser pós-doutora e participante ativa dos movimentos sociais, para seus colegas de trabalho, parece ainda, não possuir autonomia para postura e oralidade.

... vivências relacionadas ao racismo no olhar do outro

Quando a discente diz que está em um curso de doutorado na UFG, as pessoas a tratam com surpresa, como se não acreditassem ou se esperassem uma pessoa não negra nesse lugar:

> No meu e-mail é mestre e doutoranda e mando muito e-mail **e quando vou na loja buscar o material a pessoa nunca acha que sou eu**. Compramos muito material hospitalar, e fazemos muito orçamento e quando chego em lugares que vende os materiais, eu digo que sou a Lírio Tocha[58] e **perguntam se sou eu a Lírio Tocha, as pessoas nunca esperam que eu seja uma mestra e doutora**. **Eu recebo pessoas aqui no laboratório e elas ficam sempre esperando a Lírio Tocha aparecer** (LÍRIO TOCHA, 2021, grifo nosso).

A discente afirma não ser fácil resistir à lógica racista presente em todos os espaços, inclusive, o racismo praticado por padrões estéticos de beleza, que, além de estabelecer um padrão considerado aceitável pela "maioria", são impostos a partir de um viés racista, de negação de uma população, suas características, cultura, hábitos e crenças. Ainda assim,

> eu nunca alisei o cabelo, mas para trabalhar no shopping e em vários lugares me pediram para alisar o cabelo. **Nem para servir, você pode ter a característica de pessoa negra! Como se para as pessoas, se eu alisasse o meu cabelo serei menos preta, quase uma branca** e poderia trabalhar em um lugar chique, mas, mesmo assim, eu nunca alisei o cabelo porque sempre fui cercada por meninas negras (LÍRIO TOCHA, 2021, grifo nosso).

[58] Na transcrição das falas o nome dos interlocutores foi substituído pelo pseudônimo a eles atribuído nesta tese.

Diante do exposto, é possível perceber que o racismo determina o comportamento da sociedade. Para Lélia Gonzalez (2018, p. 72), "por mais que seja a capacidade que demonstre, ela é preterida. Que se leiam os anúncios dos jornais na seção de empregos. As expressões "boa aparência", "ótima aparência", etc. constituem um código cujo sentido indica que não há lugar para a mulher negra". Então, essa, precisará mudar sua aparência. A tentativa de embranquecer a população negra é muito forte e, para resistir de forma menos adoecida, é necessário o afroafeto, compartilhado nos movimentos sociais de acolhimento e ressignificação, que foi um dos motivos para que Lírio Tocha resistisse e persistisse sem violentar o seu cabelo crespo, "*mesmo assim eu nunca alisei o cabelo porque sempre fui cercada por meninas negras*" (LÍRIO TOCHA, 2021).

Para o racismo, Lírio Tocha precisaria se negar a pertencer a esse lugar, a essas amigas, às suas origens, ao que seu cabelo representa. Seu cabelo é objeto político que se movimenta contra a lógica hegemônica a partir do momento em que decide utilizá-lo de forma natural, sem alisamento, crespo. "*Quando você consegue romper essa estrutura racista, é muito pioneiro, porque ninguém que você conhece passou por esses caminhos, eu falo de um lugar de privilégio porque sou uma preta de pele clara. Me considero privilegiada, conseguir enxergar esse lugar é muito importante*" (LÍRIO TOCHA, 2021). Para a discente, só lhe foi permitido ocupar esse espaço, considerado por ela ~~de~~ um privilégio, porque ela é uma negra de pele clara, se não, não lhe seria permitido.

Ainda que considere esse lugar ocupado por ela como um lugar de privilégio ainda assim, diz que "*quando você é negro e quer falar para um branco é preciso que um branco valide essa fala*" (LÍRIO TOCHA, 2021).

> **Eu posso falar várias coisas, mas ela só é validada quando tem um homem branco falando por mim**. Para outras pessoas isso é normal. **As pessoas negras conversam entre elas e são ouvidas por elas. Se a pessoa levanta a essa questão ela é atacada, é muito difícil romper, toda vez que eu reclamar, as pessoas entendem que sou chata**. Se eu tivesse independência financeira falaria, enfrentaria sem medo de perder o emprego. Apesar de acontecer algumas coisas que não concordamos, me silencio (LÍRIO TOCHA, 2021, grifo nosso).

Lírio Tocha retoma a ideia de solidão, quando fala que passou por todo o trajeto até chegar ao doutorado de forma pioneira, enfrentando seu meio social e os estereótipos construídos, pelo racismo, para as pessoas negras. Se as pessoas negras se posicionam, são consideradas raivosas e desiquilibradas (GONZALEZ, 2018), como é o caso citado por Lírio Tocha e Luciana de Oliveira Dias. Para serem ouvidas, ou validadas, é necessário que um homem branco fale por ela, ou seja,

> o grupo excluído é tratado como objeto e não como sujeito. Consequentemente é **infantilizado**, **não tem direito a voz própria, é falado por ele**. Ele diz o que quer, caracteriza o excluído de acordo com seus interesses e seus valores. No momento em que o excluído assume a própria fala e se põe como sujeito, a reação de quem ouve só pode se dar nos níveis acima caracterizados (GONZALEZ, 2018, p. 74).

Para Lélia Gonzalez (2018), a exclusão da mulher negra é patenteada, na sociedade brasileira, já que essa construiu para ela dois papéis sociais: doméstica ou mulata, vinculando um à servidão e o outro à exploração sexual. Para Lírio Tocha, a luta antirracista está errada, pois buscar igualdade entre branco e negro é um movimento ilógico, porque a branquitude nunca será igual ao negro e o branco não renunciará a seus privilégios, portanto, "*a luta antirracista tem que procurar igualdade financeira. A branquitude jamais abrirá mão de seu lugar para ter igualdade, precisamos de equiparação monetária para ter autonomia*" (LÍRIO TOCHA, 2021). Lírio Tocha fala de autonomia porque em vários momentos precisou silenciar, para não ser considerada infantilizada ou chata, já que não concordava com alguns posicionamentos, mas percebia o sério risco que enfrentava ao se posicionar, risco de perder o lugar de privilégio, o emprego.

Durante a entrevista, o telefone do laboratório, onde a discente trabalha, tocou e ela precisou se despedir, já que seu trabalho era necessário e não podia colocá-lo em risco, pois é o que a mantém em Jataí – com sua única companhia, sua gatinha de estimação – e lhe permite continuar os estudos. Nesse momento, fica evidente que o maior mantenedor do capitalismo são os corpos explorados e subjugados por ele, sendo uma forma de oprimi-los e de silenciá-los. Ainda assim, a discente tem um posicionamento político forte, quando se refere à sua identidade e à sua forma de manifestação entre os seus pares. Percebo uma forma de resistência, mesmo no silêncio estratégico adotado por ela, quando se posiciona de forma consciente e seleciona discentes negros para a vaga de estagiários, pois quando uma mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela.

Lírio Tocha solicitou duas prorrogações de prazos: a primeira foi de nove meses, prorrogação de prazo para integralização curricular, concedida dia 02/03/2022 e a segunda, de mais três meses, em 29/11/2022.

... análise qualitativa: nuvem de palavras



Quando fizemos o levantamento da análise qualitativa, nuvem de palavras, para analisarmos de uma forma mais distanciada as palavras mais ditas durante a entrevista pela interlocutora, essas só vieram confirmar o que havíamos capturado durante a imersão em campo. A palavra bolsa e mãe foram as mais repetidas pela discente, assim como nunca, casa, trabalho, laboratório, Goiânia, cotas, exemplo, anos, mestrado e doutorado, confirmando a importância da bolsa de estudos e da influência de sua mãe para mantê-la em sua trajetória.

6.4.3. Iris Africana: discente do doutorado em Medicina Tropical e Saúde Pública

A discente Iris Africana, fez o curso de Graduação em Biomedicina pela Universidade Paulista; Mestrado em Medicina Tropical e Saúde Pública pela UFG e é Doutoranda cotista em Medicina Tropical e Saúde Pública também, pela UFG. A discente é bolsista da Capes, de 01/05/2018 a 30/04/2022. Ingressou no doutorado em março de 2018, em 2021, com 28 anos. Seu exame de qualificação foi defendido em 30/07/2021.

O título do seu TCC é: *Perfis sorológicos para toxoplasmose de pacientes atendidos em um laboratório de Goiânia, Goiás*. O título da sua dissertação é: *Caracterização de espécies de Candida provenientes de mulheres com suspeita clínica de candidíase vulvovaginal atendidas no Hospital das Clínicas em Goiânia-GO*.

O título da sua tese na qualificação é o seguinte: *Mecanismos de resistência de espécies de Candida aos derivados azólicos.* A discente teve o título de sua tese alterado para a defesa, ficando: *Reposicionamento de fármacos para o tratamento de histoplasmose e esporotricose*.

Durante o doutorado, a discente, também, ingressou em uma Especialização em Saúde e Estética Avançada e Gestão Clínica, que teve duração de 2019 a 2020, com carga horária de 3.000 h, no Instituto Projeção, INPRO, Brasil. O título de seu artigo final foi: *Estética avançada e gestão clínica.*

... produção acadêmica da discente

A discente participou de três projetos de pesquisa, teve seis artigos completos publicados em periódicos, publicando, também, dois capítulos de livros. Além disso, fez duas apresentações de trabalhos e participou de bancas de trabalho de conclusão de curso de pós-graduação. Durante o mestrado e o doutorado, a discente participou, ainda, de nove eventos (congressos, exposições e feiras).

... vivências acadêmicas da discente

Iris Africana mora em Goiânia com dois primos. Ela se diz muito paciente e sempre gostou muito de estudar já que sua mãe é professora graduada na UFG e mestra, também, nessa universidade.

A discente é do interior, nasceu em Posse-GO, mas cresceu na cidade de Nova Roma-GO, nordeste goiano, quase na Bahia, com pouco mais de 3.000 habitantes. Veio para Goiânia com 17 anos, porque conseguiu passar no curso de Graduação em Biomedicina na Unip, curso noturno, como bolsista Prouni. A discente alega que seus colegas de curso eram pessoas que trabalhavam o dia todo, pais e mães de família, que estão estudando à noite porque trabalham durante o dia. A maioria de seus colegas não eram pessoas ricas, pelo contrário. "*Quando entrei em 2003, na graduação tinha muito preconceito com cotista, me falavam para não falar que era cotista no particular, mas chegando lá encontrei outros, na minha sala tinha 2 cotistas e depois entrou mais dois* (IRIS AFRICANA, 2021).

> Eu sempre quis fazer mestrado e doutorado, sempre tive vontade de continuar estudando, mas assim, na faculdade particular é muito difícil você não trabalhar com pesquisa, né!? Não tem muito incentivo, **meu orientador na época sempre me incentivou muito e normalmente, você faz um TCC, vai lá e faz uma revisão bibliográfica e daí, pronto. E a gente fez pesquisa, trabalhou com Toxoplasmose, eu e meu colega que também era cotista, a gente fez pesquisa no laboratório que a gente era estagiário com esse professor e ele gostava muito de nós, aí ele me levou para a UFG, eu e meu colega. O meu professor era aluno de Doutorado na UFG**, com a professora que hoje é minha orientadora, ele me levou para UFG e me apresentou para a orientadora dele e falou você quer continuar a pesquisa e eu falei que quero, ele disse, eu vou te ajudar. Eu comecei a ir para a UFG nos últimos 6 meses de faculdade. Eu fazia estágio de manhã, a tarde eu ia para a UFG e a noite eu estudava na UNIP (IRIS AFRICANA, 2021, grifo nosso).

A referência e o incentivo sempre foram marcantes na vida dos estudantes cotistas da UFG e, assim como na vida de qualquer pessoa que tenha sonhos, sua trajetória acadêmica no território da Universidade Federal de Goiás só estava se iniciando: "*meu professor faz tanta*

pesquisa, ele gosta, hoje ele é coordenador no Objetivo, faz pesquisa na UFG e leva os alunos da universidade particular para fazer pesquisa na UFG" (IRIS AFRICANA, 2021).

Com a finalização do curso de graduação, a discente teve que sair do estágio, mas alega que não conseguia continuar indo para a UFG sem trabalhar para se manter, então, conseguiu um trabalho no laboratório Padrão, passando a trabalhar seis horas por dia e, quando saía, ia para a UFG continuar suas pesquisas relacionadas a seu projeto. Depois desse tempo de dedicação ao projeto, a discente tentou a seleção para Mestrado em Ampla Concorrência na UFG e foi aprovada. Dois meses após sua aprovação, ela começou a receber a bolsa.

... vivências acadêmicas, representatividade e cotas raciais

Sua mãe sempre foi sua maior incentivadora, assim como sua tia materna. A discente diz que sua tia, praticamente, mora com ela, pois é sua vizinha, e declara que já morou, também, com sua tia para poder estudar. Seu pai trabalha na roça, ele só fez o ensino fundamental.

> **A minha presença na pós-graduação como mulher negra representa resistência, resistência nesse espaço**, porque são poucos ainda. Eu até tenho vários colegas negros, mas **são poucos na universidade, professores quase nenhum.** Eu até tive uma discussão no último concurso que teve, havia uma briga por conta de cotas. A maioria da população brasileira é negra, como que na graduação**, eu tive uma discussão lá no laboratório, abriu duas vagas para o laboratório e as duas vagas era de cotas, né?! Inclusive pessoas que não são brancas, são pardas, questionam por que a vaga é PPI, preto, pardo e indígenas. Pessoas pardas também questionam por que que uma vaga tem necessidade de ser cota.** A UFG faz um sorteio geral, e as duas vagas para o meu laboratório foram para cotas, uma para cotas com deficiência e uma para cota para negro e isso gerou uma briga imensa porque a maioria das pessoas eram brancas e daí. **A maioria dos pós-graduandos que iria concorrer eram brancos e eu conhecia, apenas alguns poucos eram pardos, poderiam concorrer a vaga, mas nem querer pedir as cotas eles querem, eles ficaram muito ofendidos de ter que pedir vaga como cotistas, eles não queriam.** Então eu vivenciei isso, tem dois anos que teve o concurso, antes da pandemia no final de 2019. Na discussão alguém falou lá no laboratório que não tem necessidade de cotas para professores, que **todo mundo já está no mesmo nível,** pra professor não tem necessidade. **Aí eu falei, tá, então vamos ver, vamos ver o prédio do IPTSP, no corredor que a gente está no IPTSP. Quantos professores negros que tem? Fala pra mim. A pessoa não soube de nenhum, aí eu falei, tá difícil, né?!então vamos sair do corredor e vamos para o prédio, você conhece todo mundo que trabalha nesse prédio, quantos professores negros tem no prédio do IPTSP?? Nenhum! Por que não tem, se a maioria da população de Goiânia é negra? Por que não tem nenhum professor aqui? Por isso tem cota, pronto!** (IRIS AFRICANA, 2021, grifo nosso).

A universidade foi pensada para a população branca, tanto que é muito difícil encontrar professores negros trabalhando na instituição. Essa realidade é fato em muitas universidades assim como na UFG. Eu, pesquisadora, com o auxílio da minha orientadora, entrei em contato com a Secretaria de Inclusão, para conseguir o levantamento do quantitativo de professores negros na universidade nos cursos de graduação e pós-graduação. A Secretaria de Inclusão

solicitou os dados para os departamentos responsáveis, via SEI, e, até o momento, – já se passaram em torno de seis meses desde a solicitação – não obtivemos resposta.

A discente toca em dois fatos importantes, primeiro: a discussão sobre a necessidade real de cotas raciais nos espaços embranquecidos da academia; segundo: a necessidade de mudança. A ausência de professores negros e negras que possam ser representatividade para os discentes negros que ingressam nesse espaço, essa presença, também, contribui para o sentimento de pertencimento que a universidade, por meio da SIN, está tentando promover nesse território acadêmico.

A branquitude grita e briga bravamente para não perder seus privilégios, assim como os discentes pós-graduandos brancos referidos pela discente. “O medo branco de ouvir o que poderia ser revelado pelo sujeito Negro pode ser articulado com a noção de repressão [...] encontra-se simplesmente em afastar algo e mantê-lo à distância do consciente...” (KILOMBA, 2020, p. 177). O discente branco diz que não são mais necessárias as cotas, pois na pós-graduação todos já estão nivelados, mas quando ele é chamado para a realidade vivenciável na academia, ele acaba não encontrando nenhum professor negro dentro da instituição.

A pressão e o racismo estrutural são tão severos que os próprios discentes negros se sentem constrangidos de ocuparem um espaço que é, de direito, deles, e a branquidade se aproveita desse fato para, posteriormente, argumentar que não é necessário cotas porque nem aparece candidatos negros interessados nas vagas.

A burguesia dominante determina lugares ocupáveis e não ocupáveis para a população negra, pretendendo, com isso, impedir qualquer forma de organização e ascensão da população negra, perpetuando, para isso, a divisão interna, ou seja, entre a própria população, para enfraquecê-la e para a perpetuação desses lugares de privilégio para quem sempre os ocupou.

> As condições de existência material dessa população negra remetem a condicionamentos psicológicos que devem ser atacados e desmascarados. Os diferentes modos de dominação das diferentes fases de produção econômica no Brasil parecem coincidir num mesmo ponto: a reinterpretação da teoria do lugar natural de Aristóteles (GONZALEZ, 2018, p. 145).

A universidade está mudando e a discente está se sentindo mais pertencente:

> **A gora mudou totalmente, na UFG após as cotas, houve uma mescla, inclusive nos cursos maiores, de Medicina, houve uma mudança assustadora, não só racial com a inclusão os negros, mas também de sexualidade, porque se você pegasse a medicina, a maioria era branco, de família rica e hetero.** Os alunos da medicina que entraram por conta, inclusive formaram agora, eles falaram que, antes do Enem, da última vez que teve vestibular, a turma deles, eles falaram assim que destoava de tão diferentes que eles eram, eram uma turma totalmente

> heterogenia e destoavam do padrão da outra turma que era extremamente conservadora, totalmente fechada (IRIS AFRICANA, 2021, grifo nosso).

A discente Iris Africana diz que sua colega, que faz graduação com ela, não é negra, mas ingressou na faculdade como cotista para escola pública e sempre estudaram juntas na graduação, com bolsa Prouni, no mestrado e no doutorado. A discente afirma que, na pós-graduação da medicina, só tem ela de cotista, mas ela conhece muitas pessoas cotistas, por exemplo, todos os seus primos são cotistas na graduação e vários amigos da sua cidade, também são. A discente frisa que influenciou muitos, mas que agora todos que ela conhece já sabem da existência das cotas. "*Meu priminho acabou de entrar na UFG como cotista, na Ciências da Computação, com cotas para negro"* (IRIS AFRICANA, 2021).

A UFG está contribuindo para mudança e ruptura dos padrões determinados pelo racismo e a principal mudança que a discente percebeu nela, ao longo dessa formação acadêmica, na UFG, foi:

> Mais segurança que eu adquiri, com certeza. Eu achava **que era impossível sair de onde eu saí e chegar onde eu cheguei, a segurança e perceber a capacidade que eu tenho. Minha segurança aumentou muito, de capacidade mesmo, de perceber que eu consigo, que é possível**. Porque na graduação ainda na graduação eu pensava que pós-graduação na UFG era para as pessoas selecionadas mesmo. Eu tinha essa visão, e aí, cada degrau que eu fui passando eu fui percebendo que isso aqui era possível, dá pra entrar, era só isso! Fazer na UFG era quase impossível. Mudança de percepção (IRIS AFRICANA, 2021, grifo nosso).

A discente reforça que veio de uma família que sempre lhe permitiu pensar que era possível e, mesmo sendo pobres, eles sempre se esforçaram muito para que ela estudasse. Para a discente, o seu ambiente familiar foi fundamental para que ela nunca desistisse de tentar:*"resistência, é tempo de resistência!" (IRIS AFRICANA, 2021).*

... a experiência mais gratificante e a menos gratificante na universidade

"*A defesa do meu mestrado e a aprovação no doutorado foram as mais gratificantes*" (IRIS AFRICANA, 2021). Já a menos gratificante foram as falas racistas sofridas durante sua permanência nesse território universitário:

> Essa experiência com a discussão sobre as cotas que tive no laboratório me chateou bastante, algo tão simples provou uma discussão tão acalorada. Já ouvi várias vezes comentários desse tipo, depois que a UFG implantou cotas em geral, houve uma mudança nos alunos, uma baixa e diminuição de crescimento, que os alunos eram melhores (IRIS AFRICANA, 2021).

Na minha dissertação de mestrado em Educação na UFG, Regional Jataí, hoje UFJ, onde se propagavam comentários semelhantes a esses reproduzidos à discente, afirmamos que "a maioria dos sujeitos analisados (66,67%), com matrícula ativa e com média disponibilizada, está com o desempenho acadêmico, representado pela Média do aluno, acima da Média do Curso" (SANTOS, 2017, p. 129), ou seja, esse comentário não tem fundamento cientifico comprovado, pelo contrário, as pesquisas científicas mostram que, além de não ser verdade, o desempenho da maioria dos discentes cotistas é superior ao da média do curso.

... ascensão financeira e psicológica proporcionada pelo curso de pós-graduação

Para a discente, o curso de pós-graduação *stricto sensu* proporcionou ascensão financeira e psicológica:

> Financeira porque acaba influenciando até nos cargos que você vai concorrer. Sua postura aos olhos das pessoas muda. Quando você fala que faz doutorado, isso facilita sua entrada no mercado de trabalho. Facilita muito e te dá autoridade, de certa forma a concorrer a vaga e financeira também porque quanto maior o estudo, maior o salário, né?! As oportunidades estão lá (IRIS AFRICANA, 2021).

Antes mesmo de terminar o curso de doutorado, a discente já está estudando para passar em um concurso de docência e pesquisa, mas, como está fazendo uma especialização, pretende trabalhar na área e, também, seguir carreira como docente. A discente afirma que durante a pós-graduação *lato sensu*, em Estética, pretende dar cursos, também, assim, será docente nessa área. *"Essa área de estética está em crescimento e não tem pessoas negras como profissionais, na turma que eu fiz, bastante elitista também, eu e uma colega éramos as únicas negras, em uma turma de 20 alunos"* (IRIS AFRICANA, 2021). A discente alega que pegou aulas nas turmas anteriores à sua e em turmas posteriores, porém, nessas duas turmas juntas só percebeu a presença de outras duas discentes negras.

Nesse momento, me chama a atenção que dentre três turmas de 20 alunas cada, apenas quatro discentes eram negras, evidenciando o atravessamento do racismo em duas vertentes: a primeira: a minoria da população negra consegue concluir os estudos e ingressar na pós-graduação, seja ela *stricto* ou *lato sensu;* a segunda: a escolha do curso de estética influenciaria, também, no quantitativo de discentes negras, uma vez que, para o racismo, essa estética voltada para os corpos negros, não é prioridade?

Quando percebo uma discente consciente de seu posicionamento político, ciente de que seu corpo, também, é território de luta, de resistência e de ancestralidade, percebo que a

discente está rompendo a estrutura e resistindo, agora, de uma forma mais segura e empoderada, em todos os espaços que ocupa, mas, também, em espaços como o da estética, onde precisamos de mais profissionais formadores de opinião e propagadores de conhecimento racial, para valorização da estética negra como uma forma de expressão que não tem como referência padrões dominantes de branquitude. "O racismo pode cercear a liberdade estética de mulheres negras a partir da imposição de uma estética negra estereotipada, tendo influência no processo identitário e no sentimento de pertencimento racial de mulheres negras [...]" (EUGÊNIA, 2021, p. 20).

Se você olhar na internet você vai perceber que a maioria das profissionais de estética são brancas, é raro não ser, sendo que a maioria da população brasileira é negra. Eu me sinto o tempo inteiro um peixe fora d'água (IRIS AFRICANA, 2021). A discente não se sente representada, não se sente parte integrante daquele espaço, quando chega para as aulas na Especialização em Estética é como se o curso gritasse com ela, dizendo que ali não é o seu lugar e nem essa área foi pensada e criada para mulheres negras profissionais e para mulheres negras clientes.

No final da entrevista, pedi à discente para adicioná-la no *Instagram*, porque, inicialmente, seria uma forma de coleta de dados, durante a pandemia, e ela me passou o endereço me autorizando a segui-la. Quando a vi, comentei sobre o cabelo que estava solto nas fotos e ela me disse sorrindo:

> **o cabelo é uma coisa nova que eu ganhei com a pós, na pós-graduação mudou, nem sei dizer porque, só resolvi deixar como ele é. Eu nunca parei para pensar porque deixei meu cabelo natural, acho que minha mentalidade foi mudando com o tempo**. É uma situação complexa, até de aceitação também, eu acreditava que alisado era mais fácil, mas eu percebi que não, que ele é mais fácil quando está na forma natural, mas tive que fazer um tratamento capilar onde precisava lavar o cabelo duas vezes por semana e não dava para ficar passando chapinha esse tanto de vezes, então fui me acostumando com ele e achando bonito (IRIS AFRICANA, 2021, grifo nosso).

A discente disse que sua mentalidade foi mudando com o passar tempo, ou seja, conforme foi estudando na pós-graduação foi libertando seus cabelos naturais. O cabelo crespo é parte do corpo negro, faz parte de sua identidade, sua história, suas vivências, experiências e identidade. Fazer com que a população negra alise esse cabelo para se tornar menos negro, é uma forma de aniquilamento da identidade de uma população, que vive, que age e que faz parte da sociedade,

> Um corpo nunca é um corpo por si mesmo, mas um corpo vivo, um corpo que age entre coisas e outros corpos, um corpo visto pelos outros. Isto poderia parecer que um corpo visto pelos outros seria visto como um objeto, como uma coisa, mas este não é

> o caso. Um corpo como uma coisa, como pura corporalidade, é sem vida; é um cadáver no mundo (GORDON, 1999, p. 35).

Se a discente doutoranda era invisibilizada pelo cabelo, pelo corpo e/ou silenciamento pelos estereótipos, levando-a à não-existência como uma mulher negra, principalmente porque internalizava estes estereótipos que consiste em tornar o invisível o visível, e os reproduzia, como compartilhado conosco, o fato de alisar os cabelos. Coube a ela, com estudos, conscientização e posicionamento, se afirmar, sendo essa afirmação um ato político, que "Desde que era impossível livrar-me de um complexo inato, decidi me afirmar como negro. Uma vez que o outro hesitava em me reconhecer, só havia uma solução: fazer-me conhecer" (FANON, 2008, p. 108).

"Eu fiz questão de participar da sua pesquisa porque sei da importância dela. É uma honra participar, é uma dívida que tenho" (IRIS AFRICANA, 2021). Para ela, participar da pesquisa é uma forma de contrapartida, divulgando e incentivando outros discentes, e uma forma de agradecer à UFG pelo que ela lhe proporcionou.



Como, atualmente (2023), a discente já terminou o curso de doutorado, com a autorização dela, visitei o seu *Instagram* e pude perceber que ela está trabalhando na área de estética, ou seja, após pouco mais de um ano da imersão em campo, ela se mostra como uma profissional segura, que voltou para sua cidade e concretizou seu sonho, passou por dificuldades, trilhou um caminho muito difícil e cheio de desafios e hoje é uma Doutora Biomédica Negra, com formação *stricto sensu* pela UFG, e esteticista, que apresenta seu serviço na página do *Instagram*, que direciona os interessados para seu *WhatsApp* pessoal, assim como mostra o *print* ao lado.

... análise qualitativa: nuvem de palavras



Na nuvem de palavras, ao lado, é possível perceber que as palavras mais ditas pela discente são: UFG, pós, Cota, laboratório, professora, pesquisa, alunos, turma, laboratório e professora, como, também, foi percebido durante a análise de conteúdo. Essa técnica é importante para que os dados e sua análise sejam feitos de forma mais fidedigna.

6.4.4 Veneno de Caçador: discente do Mestrado Profissional em Saúde Coletiva

O discente Veneno de Caçador possui Graduação em Fisioterapia pela Faculdade Estácio de Sá de Goiás (FESGO), com bolsa Prouni, tem formação no método Pilates (2019) e é Mestre em Saúde Coletiva (2021), pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente, é professor de nível superior do Centro Universitário Leonardo da Vinci e preceptor de estágio na Faculdade Estácio de Sá de Goiás, atuando, também, nos segmentos de Saúde Coletiva; Promoção e educação em saúde; Síndrome de Burnout; Esgotamento profissional; Esgotamento Psicossomático; Perfil sociodemográfico e Terapias Manuais.

Ingressou no Mestrado Profissional em Saúde Coletiva – Presencial – Goiânia, em 2019/1. O título da sua dissertação de Mestrado em Saúde Coletiva foi: *Síndrome de Burnout: características sociodemográficas, estilo de vida e psicossociais em trabalhadores-estudantes*. Durante o curso de mestrado, o discente solicitou uma prorrogação de prazo de dois meses, que foi registrada em 1º de outubro de 2021.

A data do seu Exame de Qualificação foi 09/08/2021 e a da defesa de sua dissertação foi em 16/11/2021.

... produção acadêmica do discente

Em 2019, durante o mestrado, o discente cursou cinco cursos de formação profissional e publicou três artigos científicos, três capítulos de livros e sete resumos em anais de congressos, fazendo, também, duas apresentações de trabalho e participando de seis eventos.

Devido à falta de tempo e o momento tumultuado a que a pandemia nos submeteu, uma das vezes que o discente mestrando participou da entrevista, ele aguardava a esposa fazer uma aula de volante e, pelo celular e mudando constantemente de lugar por causa do sol, iniciamos mais um momento de imersão. O discente Veneno de Caçador nasceu em Açailândia-MA, mas a infância toda passou em um povoado a 45 km dali, chamado Cajuapara-MA, com 26.000 habitantes, onde morava com a mãe e o pai. "*Minha mãe é a minha principal fonte de inspiração, ela fez Pedagogia, também formada em Letras, trabalha na educação, no interior do Maranhão*" (VENENO DE CAÇADOR, 2021).

O discente alega que sua vida na casa de seus pais era conturbada:

> na época lá, meu pai tinha muitas dificuldades com bebidas, era uma pessoa muito boa, mas tinha muitas dificuldades e às vezes nós batíamos de frente e para gerar mais problemas em casa, hoje eu sei que um dos fatores de ter saído de lá, teve muita influência disso, para estudar também, mas eu acredito que se tivesse um ambiente saudável em casa, **se tivesse um ambiente onde algumas coisas, eu não concordava com as práticas, principalmente do meu pai, teria ficado lá. Hoje eu converso com meu pai sem problemas, mas eu sei que um dos principais fatores por eu ter saído de lá foi emocional, na época eu não sabia, achava que era só para estudar** (VENENO DE CAÇADOR, 2021, grifo nosso).

A vida na casa do discente era conturbada e, entre 18 e 19 anos, ele decidiu morar em Goiânia, com seus tios. Foi quando fez a prova e passou no vestibular para Fisioterapia na Estácio de Sá. Inicialmente, o discente veio para Goiânia para estudar na faculdade Tamandaré, mas quando chegou aqui ela estava fechando. Iniciou seu curso de graduação e continuou tentando melhorar sua nota do Enem, posteriormente, na metade do curso de Graduação conseguiu nota suficiente para bolsa Prouni. Mas, antes disso, Veneno de Caçador teve muitos problemas com o financiamento do Fies, pois exigiam, frequentemente, que ele apresentasse fiadores sem restrições nos órgãos de cobrança, para a renovação do seu financiamento e, como o discente apresentava pessoas que tinham restrições seu financiamento foi encerrado, nessa transição ele conseguiu a bolsa do Prouni e, a partir desse momento, a situação ficou mais fácil.

O discente morou com sua tia durante dois a três anos e, "*morando, como a gente gosta de falar no Maranhão, de favor, ajudava com umas contas básicas, trabalhava no call center e em concomitância eu fazia um curso de graduação na Estácio e aí durante 4 anos foi desse jeito*" (VENENO DE CAÇADOR, 2021), posteriormente, conseguiu morar sozinho com um amigo que, também, veio do Maranhão e com quem dividia o aluguel. O discente nasceu em 11 de janeiro de 1993, hoje com 28 anos, casado e cursando mestrado.

No final do curso o discente alega que estava com o nível de estresse muito alto e acabou saindo do *call center* onde trabalhava e ficou seis meses recebendo seguro-desemprego e estudando. No final do ano de 2018, o discente volta ao trabalho de *call center*, só que, agora, no HGG e, também, trabalha como instrutor em um curso de formação em Fisioterapia. O discente terminou, em 2018, a graduação em Fisioterapia e começou o mestrado, foi aprovado na Especialização em Educação e Docência no IF de Trindade, mas, logo, veio o período de pandemia.

> Como na graduação cheguei muito cru apesar do meu ensino médio ter sido muito bom, quando eu cheguei aqui, tive um impacto muito grande em disciplinas básicas, então eu não sabia muito bem qual curso seguir, foi o curso que me escolheu, aí falei, eu vou fazer esse aqui, então quando entrei na Graduação, conheci alguns tutores que respeitava muito e a partir desse respeito com essas pessoas que eu comecei a me interessar pela pesquisa e ai eu gostei. O meu projeto de pesquisa, o trabalho que eu desenvolvo no mestrado, é justamente sobre o nível de estresse **que eu vivi quando estava trabalhando e estudando, o meu nível de estresse era muito alto e na pós-graduação o tema que eu trabalho é nível Síndrome de Burnout em trabalhadores que estudam e trabalham em concomitância**. **Quero seguir na docência, minha mãe e a docente tutora que me ajudou na graduação foram minhas inspirações** (VENENO DE CAÇADOR, 2021, grifo nosso).

Sua pesquisa é resultado de sua vivência, não tendo como separar o indivíduo do pesquisador, assim como seu direcionamento nos estudos e carreira acadêmica, pois "ir aos estádios e ver e assistir aos jogos desde algum lugar", pois quando se muda de lugar, no estádio, na vida e/ou na sociedade, se muda também o ângulo de visão das coisas. (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 7). Sempre teve sua mãe como referência e adicionando a essa referência pessoas que o inspiraram ao longo de sua trajetória acadêmica, sendo o saber produzido na academia, saber em intercomunicações interativas, onde o coletivo se constitui sujeito que age e atua.

... constituição do ser e da identidade racial do discente

O discente entende a docência como algo inspirado por sua mãe e tutoras da graduação, mas, também, como *uma forma de contribuir por tudo aquilo que recebi, acho que conhecimento é para isso, não é para ficar aqui comigo guardado, é para ajudar as pessoas, compartilhando esses sofrimentos que passei também* (VENENO DE CAÇADOR, 2021).

Para Veneno de Caçador, quando se vai para a docência com estudos de casos vivenciados na prática, isso contribui para a saúde dos alunos que trabalham e estudam em instituições educacionais privadas, que é onde ele trabalhará. O pai do discente, também, se formou em educação, assim, o discente pretende seguir os passos dessas inspirações.

Na graduação, a orientadora do discente era egressa da UFG, onde havia feito mestrado e doutorado. Ela lhe enviou o edital para seleção de mestrado na UFG, conseguindo passar na primeira tentativa. "*Acho que foi por conta da cota, se não tivesse sido a cota, acho que eu não teria entrado no mestrado de primeira. Eu ratifico isso, eu entendo o processo de pesquisa, e se não fosse de fato eu não teria entrado de primeira assim"* (VENENO DE CAÇADOR, 2021). O discente alega que eram 25 vagas e mais de 300 pessoas inscritas e, em ordem classificatória, ele passou em último lugar, voltando a afirmar que se não fossem as cotas, ele não teria ingressado no curso de Mestrado na UFG. "*Minha vida foi muito turbulenta por conta de ter que estudar e trabalhar junto, então se tivesse esperado, e não tivesse passado de primeira, acredito que nem tivesse tentado mais"* (VENENO DE CAÇADOR, 2021), por causa das mudanças diárias. Hoje, o discente é pai e alega que muita coisa mudou, pois na metade do Mestrado, sentiu muita dificuldade em uma tentativa diária para conciliar mestrado, trabalho e família. Como o discente não havia dito que tinha se casado, retornou a esse assunto: "*conheci minha esposa na graduação e dia 06/07/2019 e meu filho nasceu em 19/05/2021 em meio à pandemia. É muito estressante e o sorriso que ele dá desconstrói a gente e vale a pena, agora vale*" (VENENO DE CAÇADOR, 2021).

Essa normalidade é propositalmente criada por toda a estrutura racista para que seja eficiente e essas representações sejam vistas como naturais e universais, interiorizadas, inclusive, pela própria população negra, que, para ser aceita, acaba reproduzindo a branquitude, por meio de máscaras brancas (FANON, 2008).

> Essa ocupação de espaço, **vou ser sincero com você, eu nunca tive muita dificuldade com isso, já convivi com pessoas que tiveram mais, não sei se porque a minha vida foi sempre tão difícil que eu não percebi os momentos que era por conta da cor ou por conta da minha origem que eu era colocado um pouco de lado, porque sempre foi muito difícil então no cotidiano da minha vida não notei nada gritante assim**, claro acredito que possa ter acontecido em algum momento e eu não tenha percebido porque **eu me acostumei muito a desde pequeno, lá no interior, a conviver com essa dificuldade,** com essa necessidade de caminhar vencendo barreiras, caindo e levantando, então assim não consigo te descrever de forma evidente, especifica momentos em que isso tenha aparecido de forma tão gritante, não consigo te responder isso (VENENO DE CAÇADOR, 2021, grifo nosso).

"*Eu me acostumei muito... a conviver com essa dificuldade...":* se acostumar, normalizou a situação e o que advinha dela. O discente se acostumou a viver silenciado, *[...] assim não consigo te dizer, não consigo te responder isso [...]",* ele não sabe dizer se já sofreu racismo ou se foi discriminado porque era muito pobre, porque sua vida sempre foi muito difícil e que ele nunca analisou criticamente para se certificar se o motivo era um ou o outro.

Assim que o discente terminou de responder, eu reformulei a pergunta para que ele entendesse o que eu realmente gostaria de saber, apesar da importância das informações contidas nas entrelinhas de seu discurso e da sua subjetividade, rica de conteúdos vivíveis, mesmo que a pergunta não se tratava de experiências de racismo vividos e, sim, da representatividade desse corpo negro. Para ele, estar no território universitário...

> Ah, não, **isso é muito, muito bom mesmo**, quando eu enxergo lá pra trás, eu gosto de fazer isso quando eu tenho oportunidade, falar isso em palestras, eu vou lá na minha cidadezinha, lá no Cajapara e **mostro o percurso todo, eu sempre gosto de falar, eu nunca fui um gênio, mas eu sempre fui muito esforçado, eu nunca parei, ai é representativo demais, eu nunca parei.** Olhar para trás e falar pô, **mestre, cara, às vezes até eu questiono, será que eu sou isso tudo mesmo? Será que eu tenho essa capacidade toda, mas sim, olho o que eu escrevi, todo esse percurso, é muito bom ver essa evolução e o que a educação proporcionou para mim, são mudanças indescritíveis, eu para trás, na forma como eu falava, na forma como eu me expressava, na forma como eu escrevia e é muito diferente de hoje**. **É muito bom olhar para um texto meu e falar, poxa fui eu que escrevi isso, olhar para uma apresentação onde as pessoas perguntam, é sentimento de orgulho.** Eu **fui solicitado** por uma das minhas avaliadoras na banca **para ajudar em outra pesquisa**, porque ela estava com dificuldade de usar o instrumento e ela disse que viu no meu trabalho que eu tinha usado do jeito que ela queria usar **e ela me pediu para ajudar**. **Então eu fico muito feliz com isso, muito feliz, muito, muito feliz mesmo**. Tenho artigos publicados fora do Brasil e quando eu falo isso para as pessoas **elas arregalam o olho assim, e dizem, sério?** Eu digo que tenho capítulo de *e-book* publicado **e as pessoas dizem, caramba**. **É muito bacana perceber esse olhar de admiração das outras pessoas, né?! De fato, eu tenho orgulho do que eu sou hoje, do que represento**, com falhas obviamente, mas é mais positivo do que negativo, sem dúvida! (VENENO DE CAÇADOR, 2021, grifo nosso).

Para o discente, se reconhecer é muito importante e motivo de orgulho, mas ser reconhecido por sua produção científica parece ser muito mais prazeroso e, como se trata do íntimo e da constituição do ser, reconhecido em um coletivo social, recorreremos novamente a Frantz Fanon (2008), que afirma que o homem só se torna humano em seu íntimo, no momento em que é reconhecido por outro homem.

> O homem só é humano na medida em que ele quer se impor a outro homem, a fim de ser reconhecido. Enquanto ele não é efetivamente reconhecido pelo outro, é este outro que permanece o tema da sua ação. É deste outro, do reconhecimento por este outro que depende seu valor e sua realidade humana [...] 'A operação unilateral seria inútil, porque o que deve acontecer só pode se efetivar pela ação dos dois' (FANON, 2008, p. 180).

No curso de Graduação em Fisioterapia o discente compartilha que não teve nenhum professor negro, apenas professores brancos, mas que teve um amigo que era negro e que o ajudou muito, na confecção do questionário utilizado para coleta de dados, utilizados na elaboração de seu texto de TCC e, também, no seu texto da dissertação de mestrado. Esse amigo que o ajudava, não era de seu curso, mas, sim, do Curso de Tecnologia da Informação,

procurado por ele, devido à indicação de uma amiga. "*Preto ou pardo, eu só me lembro dele na graduação*" (VENENO DE CAÇADOR, 2021), na Estácio de Sá, faculdade particular.

"Alunos tinha uma mescla maior, tinha colegas pardos, brancos, era uma mescla muito maior, era bem mista mesmo ela" (VENENO DE CAÇADOR, 2021): nesse momento percebo que o discente mestrando se sente confuso na definição de pardo, como se ele se referisse a uma pessoa parda, aquela menos branca, mas não negra, ou seja, branco de pele mais escura, que corrobora que sua fala inicial em que diz ter feito uma pesquisa para saber o que era ser pardo, que, até então, não havia parado para refletir sobre isso.

"No mestrado, empiricamente falando a minoria são pretos e pardos, a grande maioria são brancos. Professores negros, acho que tem dois" (VENENO DE CAÇADOR, 2021). Mais uma vez o discente pareceu inseguro quanto à quantidade de discentes pardos e quem seriam esses discentes pardos. O que fica evidente é que ele realmente não tem uma consciência racial formada e nem sentimento de pertencimento à população negra, pois parece ter sido despertado com a troca de saberes provocado pela imersão em campo e pela troca que saberes que fizemos em decorrência desse momento, podendo ter sido agravada pela pandemia e aulas virtuais que dificultaram o convívio com os colegas do curso. "*Tive oito ou nove professores e dois ou três eram pardos ou pretos"* (VENENO DE CAÇADOR, 2021).

... vivências acadêmicas e cotas raciais

Quando questionei o discente na tentativa de saber como ele ficou sabendo das cotas, ele alegou que sempre que lia os questionários do processo seletivo, se sentia contemplado com as características dos discentes cotistas:

> Eu sempre me enquadrava nas características, para ser sincero, nunca fui pensar por trás disso, inclusive esse diálogo hoje, me fez refletir, preciso pensar pesquisar mais para saber mais sobre isso, porque algumas ideias que percebo que eu tenho, não imprime exatamente o que é essa política, então eu tenho avaliar ela melhor para entendê-la, mas desde sempre como eu te falei, eu nunca nem questionei essa questão de pardo, porque minha mãe sempre respondeu me colocando como pardo e quando ia na parte sociodemográfica eu me enquadrava naquela faixa de renda, então nunca parei para refletir nesse aspecto, entende?! Porque quando eu ia responder aos questionários, eu sou pardo e me enquadro nessa faixa de renda. Então foi sempre assim essa parte de cotas, meio que espontâneo (VENENO DE CAÇADOR, 2021).

Conversando com o discente, compartilhei com ele que, ao ouvi-lo falar que "*sempre se enquadrou, minha mãe sempre falou, sempre foi assim*", a impressão que eu tive foi que as pessoas sempre o viram e o trataram como pardo, mas ele nunca parou para entender o que era ser pardo e o que isso significa. Quando me silenciei, deixando-o falar sobre isso, ele disse: "*É*

isso, exatamente. Depois que você me mandou o link, parei para pesquisar, foi isso mesmo. É bem essa descrição minha, é exatamente isso, reflete bem o que eu penso" (VENENO DE CAÇADOR, 2021). Compartilhei com o discente o conteúdo do poema "me gritaram negra", de Victoria Santa Cruz, que, por mais que ela não soubesse que era negra, em toda parte que ela ia, as pessoas a gritavam negra, e, assim, é o discente mestrando que dizia ser pardo porque sempre foi chamado e apontado como pardo por todos.

... a experiência mais gratificante e a menos gratificante na universidade

Para o discente, a experiência mais gratificante até agora foi a aprovação na apresentação da dissertação de mestrado e, para ele, será a defesa de dissertação, mas, até agora, a experiência ainda mais gratificante foi a aprovação de um trabalho junto ao grupo de pesquisa da Estácio de Sá, com sua professora: "*a gente conseguiu publicar esse mesmo trabalho com variações, claro, no Canadá e em um congresso também em Londres, apesar de eu não ter ido por causa de passaporte e meu inglês não é lá essas coisas"* (VENENO DE CAÇADOR, 2021). Sua professora foi no seu lugar e apresentou o trabalho, esse foi o ponto mais alto, essa publicação internacional. No Canadá, foi em revista científica e, em Londres, em anais do congresso. "*Quando eu mando meu currículo e as pessoas veem aquelas publicações lá, elas olham e falam: uau*" (VENENO DE CAÇADOR, 2021).

> Eu nunca estive em pontos baixos na academia, apenas pontos mais relevantes e menos relevantes. Eu sempre estabeleci que o trabalho no hospital, me exigia muito e era estressante, **que fazia com que eu chegasse à exaustão física e emocional.** Eu sempre chegava lá e falava que eu estou no mestrado e vou precisar desse espaço de tempo para eu estudar, e não consegui porque precisava da autorização da minha gestora, da minha gestora imediata, da gerente e da gerente da minha gerente. Então assim, eu pedi e não consegui. Eu ia para as aulas, meu salário era R$ 1.300,00 e quando chegava no final do mês eu tinha desconto de R$ 200,00 a R$ 300,00 porque eles não me deixavam estudar, e isso me deixou muito mal e a gota d'água foi agora, recentemente, que eu entrei nessa pós-graduação no IF e, também, fiz o mesmo pedido, só que lá no IF eu precisava sair cedo só mais uma hora, então tem até uma escala de trabalho em que é permitido isso, né?! Outras pessoas fazem essa escala que é de 12:00h até as 18:00h, então se elas conseguissem mudar para mim, eu conseguiria ficar no trabalho, não precisaria reincidir o contrato e continuaria trabalhando e estudando, mas novamente não consegui, então acredito que esses momentos, foram meu ponto baixo, onde eu questionei será que vale a pena continuar estudando? Porque financeiramente o impacto é muito grande para mim e eu não estou tendo esse ambiente para que eu desenvolva meu trabalho, fala muito de educação continuada, mas não tem um ambiente preparado para isso, políticas preparadas para isso, isso impactou muito. **Quando eu pensei em desistir do mestrado**, **foi por conta dessas coisas, a parte financeira estava muito difícil porque estava tendo descontos no salário, por conta de eu estar trabalhando e estudando e o pior que eu estava dentro do hospital e meu mestrado em Saúde Coletiva, profissional, era para trabalhar lá, me aperfeiçoar, implementar processos e mudanças boas e simplesmente isso foi ignorado e o hospital é gerido por um OS e tem pessoas que tem talento e não tem competência e essa parte pessoal, foi um ciclo, eu me irritando** com essas, aprendendo no mestrado e vendo que estava longe de ser de qualidade, enfim e isso foi só aumentado e chegou ao ponto de ser pessoal (VENENO DE CAÇADOR, 2021, grifo nosso).

Como o discente saiu muito rápido da graduação e foi para o mestrado, se sentia incapaz de estar naquele ambiente com aquelas pessoas experientes, sendo muito difícil para ele estar nesse ambiente de aulas, com pessoas consideradas, por ele, bem mais qualificadas. O discente entedia dessa forma e compartilhava com sua esposa que parecia ter levado uma surra no mestrado, porque ele se sentia "***incapaz de estar naquele ambiente com aquelas pessoas, eu falava não, eu não tenho conhecimento para estar com essas pessoas****, mas com o tempo, não, com as metodologias que eram usadas, metodologias ativas, fizeram eu perceber o meu potencial e, agora, mais para o final, vejo que eu sou capaz" (VENENO DE CAÇADOR, 2021, grifo nosso).*

Para o colonialismo, a população negra é considerada "mais um objeto no reino das coisas. Não possui humanidade. Em regra, invisibilidade significa ausência, incapacidade, falta de poder" (BERNARDINO-COSTA, 2016, p. 513) e é dessa forma que o racismo faz a população negra se sentir incapaz, sentimento compartilhado pelo discente que disse se sentir incapaz.

As primeiras aulas do mestrado foram impactantes para o discente e consideradas, por ele, muito difíceis, a ponto de o discente falar: "*cara, eu sou um grão de área aqui, será que vou conseguir?..."* (VENENO DE CAÇADOR, 2021). A questão da saúde mental das pessoas negras está intrinsecamente ligada ao racismo, que implanta na população negra um sentimento de inferioridade e de incapacidade fazendo-o acreditar que não vai conseguir.

O discente diz que o ensino da UFG é muito diferente do ensino privado, onde seu pensamento crítico nunca foi estimulado. Ele só foi estimulado à produção científica na UFG a partir do mestrado, por isso, foi tão impactante para ele. "*Eu tinha um pensamento muito medíocre e ele só foi aperfeiçoado a partir dessa visão crítica. Eu entendi que crítica não se restringe a contar erros, pelo contrário, em buscar soluções"* (VENENO DE CAÇADOR, 2021). O discente diz que nunca influenciou ninguém a ingressar na universidade por cotas, seu irmão sempre tentou os processos seletivos utilizando das cotas, por orientação de sua mãe. "*Nem diretamente e nem indiretamente eu influenciei alguém a utilizar das cotas raciais, puxei na minha mente aqui, ninguém*" (VENENO DE CAÇADOR, 2021). O discente nunca influenciou ninguém a ingressar para o ensino superior com cotas, porque nunca se sentiu pertencente à população negra.

O discente diz que sua mãe é muito fechada, mas ele sabe que ela se orgulha muito dele e, como moram no Maranhão, ele tem pouco contato com os pais e com os familiares. Sua avó sempre foi muito áspera com ele, hoje, parece ser menos, com isso ele percebe o orgulho que ela sente e os demais familiares, também, pois curtem as poucas postagens que ele faz. Eles

estão a uma distância de 1500 km, sendo que faz mais de dois anos que não vê a família, faz mais de um ano e pouco que viu a mãe e sequer conhece o neto.

O texto de bell hooks (2000), *Vivendo de amor*, nos ajuda a refletir sobre esta forma de expressar sentimentos da família, mãe e avó do discente, e essa "incapacidade de dar e de receber amor" na comunidade negra como resultado do sistema escravocrata e do racismo, pois "um escravo que não fosse capaz de reprimir ou conter suas emoções, talvez não conseguisse sobreviver" (HOOKS, 2000, p. 2).

... análise qualitativa: nuvem de palavras



Quando fizemos o levantamento da análise qualitativa, nuvem de palavras, para analisarmos de uma forma mais distanciada as palavras mais ditas pelo interlocutor, durante a entrevista, essas só vieram confirmar o que já havíamos capturado durante a imersão em campo. As palavras mais ditas por ele foram: mestrado, acredito, agora, trabalho, graduação, curso, mãe, difícil, nunca, consegui e conta, confirmando a importância do mestrado em sua vida, do trabalho durante esse período e da influência de sua mãe como referência na trajetória escolhida por ele**.**

6.4.5 Chincherinchee Gigante: discente do mestrado em Educação Física

É Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás (2014) Mestra junto ao programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Goiás (2022). Atualmente, é professora efetiva da rede municipal de educação de Alto Horizonte-Goiás. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação básica, treinamento esportivo, história e gênero com destaque para esportes, gênero e sexualidade, mulheres e esporte. A discente tem 29 anos, ingressou no mestrado em abril de 2019, defendeu a sua qualificação de dissertação em 24/11/2020, com o título: *Entrando mais uma vez em campo: de boleira a jogadora profissional: um estudo com atletas goianas.*

... produção acadêmica da discente

A discente apresentou 2 trabalhos em congressos, participou de um programa de rádio e participou da organização de eventos, congressos, exposições e feiras

... vivências acadêmicas da discente

A discente foi criada e nascida em bairro periférico de Goiânia, sempre foi aluna da educação básica de escola pública, se formou, também, em universidade pública e está na pós-graduação *stricto sensu* em universidade pública. Em 2009, quando terminou a educação básica, foi o primeiro ano que a lei de cotas foi inserida nos processos seletivos para graduação e começou a valer.

> E aí eu tinha opção de fazer o vestibular como cotista, de prestar o vestibular e naquele momento não tinha autoridade para saber esse direito, de saber os meus verdadeiros direito. Eu não tinha maturidade crítica para olhar para o outro e pensar que talvez em algum momento eu fui de certa forma prejudicada e marginalizada pela minha raça dentro da sociedade (CHINCHIRINCHEE GIGANTE, 2021).

A discente acredita que, naquela época, os professores, por serem muito novos, não os instigavam a pensar sobre as cotas: "*aí eu achei um desaforo me inscrever na lei de cotas, porque achei que era um preconceito para com minha cor, era uma forma de me menosprezar por ser negra, eu achei que eu tinha a mesma condição que um aluno branco*" (CHINCHERINCHEE GIGANTE, 2021).

> A discente prestou vestibular na UEG, em ampla concorrência, "não utilizei do meu direito, do meu direito legítimo, porque eu acredito que era na falta de maturidade mesmo, uma falta de pensamento crítico e fui aprovada no vestibular e depois de me inserir na universidade e começar a estudar Educação de fato, de começar abrir os meus olhos, de começar a fazer leituras mais amplas sobre isso é que eu fui de fato conhecer o meu espaço, né?! Tem uma frase que eu gosto muito de utilizar, conhecer para reconhecer, o seu espaço na sociedade e isso foi muito marcante e é muito marcante para mim porque hoje eu sou professora de educação básica, eu defendo a lei de cotas, eu chego a arrepiar, porque é um direito legitimo e eu oriento os meus alunos, para que eles saibam dos seus direitos e do seu lugar na sociedade (CHINCHERINCHEE GIGANTE, 2021).

A discente mestranda tem consciência racial, de gênero, de classe e do lugar que ocupa na sociedade sendo uma mulher negra, advinda de uma família de baixa renda, estudante de escola pública, homossexual, casada com uma mulher que possui duas filhas adolescentes que ela ajuda a educar com a mesma consciência crítica. A discente tem consciência que a sociedade

não é uma sociedade igualitária, pelo contrário, é uma sociedade machista e discriminatória quando se trata de mulheres negras e homens negros, assim como, de pessoas homossexuais que, também, são negras e estão inseridas na sociedade. Reconhece e valoriza a luta da população negra, a cultura negra brasileira e suas contribuições para a constituição da sociedade.

A discente afirma que sua visão de mundo e de pertença racial se abriu muito depois que está inserida no meio acadêmico. Prestou vestibular para o curso de Graduação em Direito na UEG, por cotas, e foi aprovada, em seguida, passou no mestrado da UFG pelo sistema de cotas e precisou fazer uma escolha, optando pelo mestrado.

> Quando eu estava no curso de Direito eu tinha muitos colegas de turma que eram policiais. Foi a primeira turma de Direito que abriu aqui na UEG de Uruaçu, Goiás, e ele é muito novo, os meninos hoje estão no 6º semestre, então ele está no 3º ano, e aí estávamos em uma discussão que chegou o ponto que eu perguntei aos meus colegas, então vamos analisar a situação: vocês estão em uma situação de possível abordagem, em uma rua estreita, do lado direito tem um rapaz, com vestimentas comuns, mas de cor negra andando, do lado esquerdo tem um rapaz bem-vestido de cor branca andando. A abordagem é feita em dupla, você são só dois, quem vocês abordariam? A turma fez um silencio geral e depois eles responderam, a gente abordaria quem fosse o suspeito. Ai a turma começou toda a falar, a gente sabe que não é assim, vocês abordariam a pessoa negra (CHINCHERINCHEE GIGANTE, 2021).

Quando a discente simulou a situação de abordagem, todos pensaram na pessoa negra como suspeito, tanto que todos os outros responderam que a pessoa negra seria abordada, simplesmente por ser negra. A polícia e a sociedade reconhecem esse padrão no comportamento da polícia, mas ainda nega a existência do racismo, se o que move essa ação e essa resposta, que está automaticamente naturalizada no subconsciente humano sobre esse lugar da pessoa negra, não for racismo, o que seria? Já sei, seria a máquina pública institucional massacrando, fuzilando e exterminando corpos negros por serem negros, mas pregando paz e amor em um país no qual se diz existir democracia racial.

Chincherinchee Gigante tem orgulho de ser uma mulher preta, tem orgulho de sua história, de suas vivências, de sua ancestralidade e do seu lugar de luta nesse território, consciente que seu corpo, também, é território político e que tem a missão de ampliar a consciência racial de seus alunos e, também, daqueles que a cercam. A discente não se cala, ela se posiciona, ela fala, ela existe e tem a nitidez de que aquele que se cala, aceitando o silenciamento causado pelo racismo, é apagado e deixa de existir. Chincherinchee Gigante foi criada pelos pais para ser o que ela quisesse ser, tendo a liberdade e a oportunidade de seguir o seu próprio caminho. A educação familiar de Chincherinchee Gigante foi diferente da educação da discente doutoranda Trevo Rosa, cujo pai escolheu e interferiu diretamente em suas escolhas.

> **Eu sou casada, casada com uma mulher, então já entra em mais uma categoria, três categorias: mulher, negra e homossexual**. Tenho 2 filhas postiças, filhas da minha companheira uma tem 18 anos, passou na UFJ e a outra tem 14 anos. Estamos juntas há cinco anos. A minha companheira também é professora, professora de Filosofia e, também, é filha de universidade pública e acabou de ser aprovada no mestrado em educação na UFG (CHINCHERINCHEE GIGANTE, 2021, grifo nosso).

A discente é mulher, negra, lésbica, perpassada por triplo atravessamento social e vítima de um apagamento social, que incide sobre mulheres negras homossexuais, que, muitas vezes, dentro dos próprios grupos sociais nos quais deveria se fortalecer, acabam sendo esquecidas e invisibilizadas, adensando ainda mais a ideia da tríplice opressão, entendendo a articulação de violências construídas nas conflitantes relações de poder, incorporando outras relações, nos ajudando a compreender como a relação com a religião, a idade, a orientação sexual, a nacionalidade e a localização geopolítica incidem sobre a população negra de forma interseccional, entrelaçada e cruelmente articulada (GONZALEZ, 2018). Partindo da premissa de que o que não se conta é invisível e o que é invisível não tem direitos, assim a sociedade trata as mulheres negras homossexuais. Portanto a discente se faz existir e amplia seus horizontes de conhecimento: "*eu escrevo e pesquiso sobre futebol e mulheres, por ser um campo que estou diretamente ligada. Eu joguei futebol por muito tempo, eu estive inserida nesse campo por muito tempo, defendo a bandeira de igualdade sob todos os aspectos*" (CHINCHERINCHEE GIGANTE, 2021).

A discente e sua esposa são defensoras da igualdade em todos os aspectos e, em casa, discutem muito sobre os seus posicionamentos políticos e de pertencimento. Com isso, e considerando que a discente tem uma filha adolescente de 14 anos, perguntei a ela qual o posicionamento da filha em relação às bandeiras defendidas pelas mães. Nesse momento, a discente chamou a filha e pediu que eu falasse com ela e ouvisse dela sobre seu próprio posicionamento em relação às mães: "*uma coisa é eu falar para você o discurso dela e outra coisa é ela falar para você o que ela pensa, eu acho que a criação influencia muito*" (CHINCHERINCHEE GIGANTE, 2021).

Considerando que a discente tem uma filha com acesso a discussões e consciência política que muitos só terão na universidade, falar com ela e capturar sua opinião sobre essas mães estudiosas, pesquisadoras, professoras e defensoras da igualdade me pareceu muito interessante. "*Geralmente eu não me envolvo muito em discussões no ambiente da escola, mas acho que é preciso ter igualdade de direitos. Eu acho normal ser filha de duas mães, uma branca e uma negra é a mesma coisa de ser filha de um pai e de uma mãe, é até mais fácil"* (filha de 14 anos de CHINCHERINCHEE GIGANTE, 2021). A filha da discente, que tinha

nove anos quando suas mães se casaram, vê com naturalidade a relação homoafetiva das mães, como diz ela, em sua simplicidade e timidez: "*é até mais fácil".* É isso que está faltando na aceitação do outro pelo outro: normalidade, respeito, aceitação e afeto. A garota prefere não entrar em discussões porque se sente provocada ao perceber a visão distorcida de outros sobre as questões que a envolvem e ela vê com naturalidade.

A mãe da discente mestranda fez ensino médio e o pai só estudou até a quarta série. Sua mãe sempre reforçou a importância dos estudos e, dentro das condições de vida que eles tinham, "*o estudo era a coisa mais rica que ela poderia nos oferecer*" (CHINCHERINCHEE GIGANTE, 2021). A entrada na universidade é vista como uma conquista e representa uma possibilidade de uma vida melhor. "Assim, o incentivo aos estudos surge como estratégia que as mulheres negras adotam e a figura da mãe é acionada como a razão para que, apesar das dificuldades e da solidão sentidas ao entrar na universidade, esses jovens tenham uma responsabilidade para com esse esforço" (LIMA, 2022, p. 189).

A discente Chincherinchee Gigante tem uma irmã, que acabou de completar 12 anos, e que, quando estava na educação infantil, negava sua cor. A discente diz não saber o que aconteceu nesse período, já que ela trabalhava em outra cidade e não participou desse estágio da vida da irmã, mas sempre tentou trabalhar com ela a ressignificação em relação à sua cor, falando o quanto a cor da irmã era bonita, o quanto aquele espaço era dela. Chincherinchee Gigante afirma que muitas crianças negras se sentem incomodadas durante a educação infantil, porque nessa fase, as crianças estão totalmente vulneráveis à escola, que, muitas vezes, reproduz mecanismos do racismo mediante o reforço de sua internalização como natural nas crianças e se alguma criança negra reage a essa violência simbólica, é considerada desajustada (GONZALEZ, 2018).

> Sabe uma coisa que eu percebo muito, eu percebo por ser mulher, eu percebo por ser negra, eu percebo por ser homossexual, eu percebo que o tempo todo que a gente está envolvida nesses espaços, **a gente precisa daquela ideia de autoafirmação, não de auto afirmar por auto afirmar, mas a gente precisa se destacar de alguma forma, porque dessa forma de fato você é auto reconhecida, a gente tem que ser sempre a melhor. Você sempre tem que se destacar sendo a melhor UFG** (CHINCHERINCHEE GIGANTE, 2021, grifo nosso).

Esse lugar *de ser a melhor*, de estar sempre se reafirmando, se provando e provando para as outras pessoas que é a melhor e que faz sempre o melhor, é exaustivo para a mulher negra, acarretando a elas sofrimento emocional. A discente reforça que essa violência emocional acontece principalmente por ser mulher, por ser mulher negra e por ser mulher negra homossexual: são barreiras que precisam ser quebradas o tempo todo.

Durante a graduação, a discente afirma que em seu curso, contando com ela, havia quatro mulheres negras e um homem negro. No mestrado eram apenas duas mulheres pretas e um homem preto. Considerando a graduação e o mestrado, eram ao todo oito pessoas negras, considerando que a turma de graduação oferta, em média, 40 vagas e no mestrado mais umas 12 vagas, apenas 15% dos discentes eram negros, sendo que a maioria da população brasileira é negra.

> Quando eu me percebo no antes, no durante e no agora, acredito que ganhei mais maturidade para defender o meu espaço, mais entendimento do lugar de pertencimento e mais confiança para lutar pela busca de igualdade e direito. Dessa forma consigo ter essa segurança de falar quem eu sou e pelo que tenho que lutar, a maturidade intelectual nos traz essa possibilidade. Para quem eu não tenho intimidade também pra mostrar o meu lugar (CHINCHERINCHEE GIGANTE, 2021).

A discente adota a mesma estratégia de muitas pesquisadoras negras: marcar o seu espaço de pertencimento, se reafirmando, reagindo e existindo, assim como Mara Viveros Vigoya (2018), também o fez para não ser deslegitimada por trabalhar com homens, como seres generificados, sendo ela uma mulher, utilizando-se, para isso, da perspectiva de "um conhecimento situado, construído a partir da valorização política de uma posição marginal para se compreender a dominação" (VIGOYA, 2018, p. 19), manuseando a interseccionalidade para adentrar as dinâmicas de poder e dominação de gênero, refletindo dialeticamente sobre as contradições existentes nessa relação de poder e dominação em cada uma das categorias que perpassam a mulher negra homossexual, nos territórios ocupados por ela. "*Por muitos momentos eu tive medo de reafirmar mais uma categoria, que eu sabia não ser privilegiada, a homossexualidade, mas hoje eu entendo a necessidade de marcar esse espaço de pertencimento"* (CHINCHERINCHEE GIGANTE, 2021).

A discente afirma que seu pai veio de uma família tradicional, mas os familiares paternos são mais abertos com relação à homossexualidade delas, já que nessa família elas não foram as primeiras homossexuais, mas foram as primeiras a se assumirem publicamente nessa categoria de forma aberta e naturalizada por elas. A discente afirma que ela, sua companheira, e sua irmã e companheira convivem mais com a família da mãe e se relacionam de forma tranquila e naturalizada com todos e todos os familiares maternos, também, o fazem.

Quando a discente fala sobre a família da mãe demonstra uma suavidade e leveza que transcende a sua fala, reagindo harmonicamente com todo o seu corpo, sorrindo e gesticulando de uma forma plena, mas quando fala da família paterna, essa leveza desaparece e paira sobre sua expressão um incômodo não percebido nas expressões quando se trata da família materna.

> porque na família da minha mãe tem pessoas brancas dos olhos claros, filhos da mesma mãe e do mesmo pai. **A minha negritude vem do meu pai, vem da família do meu pai.** A maior parte da família do meu pai são negros pretos e **eu sempre tive muito orgulho do meu pai, apesar de toda a ignorância que vem junto com ele**, eu falo da **ignorância de conhecimento**. Quando eu pego o meu pai que só fez até a quarta série e eu pego a minha mãe que fez até o ensino médio, talvez isso também de certa forma, contribua para **alguns tipos de pensamentos que foram apropriados, que minha mãe se apropriou que meu pai não teve condições de se apropriar**. Meu pai veio do interior de Tocantins, se a gente pega naquela época o que era o estado de Tocantins na questão de desenvolvimento, na influência da própria criação dele, talvez isso justifique algumas atitudes dele, ou talvez não, **mas a questão de pertencimento acredito que está mais ligada a família do meu pai, porque essa negritude vem deles, a cor de pele vem deles. E a questão de se autointitular negra preta, vem dele, porque ele sempre se intitulou assim** [...] meu pai não teve estudo, mas se eu pego a família dele e comparo com a família da minha mãe, a família do meu pai sempre teve mais estudos do que a família da minha mãe. Eu tenho prima paterna negra que fez doutorado na Espanha na área da saúde, tenho outra que trabalha na área da Saúde no Hospital Sarah Kubitschek, são mais velhas que eu e eu vejo que isso me influenciou (CHINCHERINCHEE GIGANTE, 2021, grifo nosso).

Na resposta da discente percebo que ela atribui a aceitação e o respeito à sua orientação sexual, ao conhecimento acadêmico que sua mãe possui a mais em relação ao seu pai. Os familiares de seu pai, que ela afirma aceitarem bem a sua homossexualidade, também, possuem mais conhecimento acadêmico, fazendo com que eu entenda e atribua a sua reação leve com relação à família da mãe, à aceitação e respeito que a própria mãe e os demais têm para com as escolhas da discente mestranda, respeito e aceitação que seu pai não possui, mas a família paterna, sim. Mas, o lugar de mãe e pai são mais relevantes do que dos demais membros da família, provocando nela esse sentimento de segurança e maior satisfação quando fala da mãe e de seus familiares maternos, sendo essa conexão mais intensa quando se trata da aceitação da homossexualidade e da configuração familiar não tradicional.

Em relação à aceitação de pertencimento, ela atribui ao pai e à sua família, já que eles sempre precisaram se reafirmar como negros, pretos. Já a reação da irmã de 12 anos, que se negou negra por um tempo, ela atribui à experiência no ensino fundamental, que foi, em algum momento, violenta em relação ao seu lugar de pertencimento e sua identidade negra, o que foi revertido graças a muita conversa e ressignificação, o chamado afroafeto.

Para a discente, quando o seu pai mostrou a foto do neto, que a irmã adotou junto à sua companheira, contando essa informação para os amigos, narrada por seu irmão de 17 anos a ela, que, também, é homossexual, mas não se assume, "*deu vontade de soltar fogos de artificio na hora, porque para nós é muito positivo*" (CHINCHERINCHEE GIGANTE, 2021). Episódios como esse nos fazem refletir o quanto a família é importante na constituição do ser e da identidade e escolhas desse ser, podendo levá-lo ao rompimento com os paradigmas criados pelo racismo e discriminação ou ser consumido por eles.

A experiência mais gratificante e a menos gratificante que a discente teve no território acadêmico da universidade foi a conclusão do curso de graduação, porque a discente afirma que, diferentemente de muita gente, ela veio da periferia de Goiânia trabalhar e estudar, então, finalizar a graduação foi sua maior vitória. Foi o primeiro diploma de universidade pública que ela diz ter levado para sua família.

A discente não consegue se recordar da experiência menos gratificante na Graduação, porque para ela era muito gratificante estar ali. "*Meu TCC foi mais nada a ver, porque eu me inseri em um projeto de pesquisa, mulheres na área da Biodinâmica, porque a orientadora que eu queria tinha saído para o doutorado, mas fiz o estágio com ela*" (CHINCHERINCHEE GIGANTE, 2021).

A experiência mais gratificante e a menos gratificante que a discente teve no território acadêmico da universidade durante o mestrado, foi a qualificação de sua dissertação e *"quando você vê os apontamentos da banca, você percebe e vê o quanto é gratificante e grande o seu trabalho, você se percebe pesquisadora"* (CHINCHERINCHEE GIGANTE, 2021).

Para a discente, a pandemia foi o momento menos gratificante no mestrado, pois a discente afirma não ter feito o que se propôs a fazer, como ir a campo. A discente resolve falar sobre um fato que não acha ter a ver com o mestrado em si, mas com o posicionamento das pessoas. Tal experiência aconteceu durante o mestrado, quando ela percebeu que um professor que ela sempre admirou, vê o mundo com uma visão positivista e não como um todo, entendendo que esse professor não era como ela imaginava. Ela afirma que o mestrado a fez perceber o mundo de uma forma mais ampla, com os vários olhares que passou a conhecer.

A discente reafirma a importância das cotas e de os profissionais da educação básica reafirmarem essa importância para seus alunos nas escolas públicas e particulares. Ela reforça o quanto o mestrado está sendo importante para ela como mulher, como mulher negra e como mulher negra homossexual, lhe proporcionando maior segurança e maturidade intelectual para se reafirmar em seu local de pertencimento. *"Eu tenho certeza que em todas as minhas práticas nos espaços que habito ele vai contribuir" (CHINCHERINCHEE GIGANTE, 2021).*

Para a discente mestranda a equidade está longe de acontecer, mas a igualdade pode ser alcançada pelo sistema de cotas, possibilitando aos discentes, igualdade no acesso às universidades e aos cursos que ela oferece. Para a discente, o papel das cotas é excepcional: "*queria que todas as mulheres negras homossexuais entrassem nesse espaço, esse espaço me fez crescer muito como mulher e é importante saber que nossas iniciativas dizem muito sobre o mundo que queremos construir*" (CHINCHERINCHEE GIGANTE, 2021).

A discente defendeu sua dissertação em 27/10/2022, mas até o momento, 2023, ainda não ingressou no doutorado.

... análise qualitativa: nuvem de palavras



A figura que representa a técnica qualitativa nuvem de palavras, novamente, veio confirmar aquilo que foi analisado na análise de conteúdo durante a imersão em campo e, depois, após as revisitações a essas imersões, anotações e entrevista gravada. Não me admira que as palavras mais ditas pela discente sejam pai, mãe, negra, família, sociedade e cor. Durante toda a análise pudemos perceber o quanto esses sujeitos representam em sua trajetória e na constituição do seu ser.

6.4.6 Ficóide: discente do mestrado em Antropologia Social

Ficóide é uma discente, quilombola da comunidade Kalunga que fez graduação em Biomedicina na UFG e, hoje, cursa graduação em Medicina e pós-graduação *stricto sensu* em Antropologia Social. A discente nasceu em 23/04/1989 e chegou, em 2021, aos 32 anos, com uma graduação concluída, outra caminhando para finalização e cursando mestrado, que havia iniciado em fevereiro de 2021. Além de todas essas atividades, a discente mestranda também é a fundadora e responsável pelo projeto Cineclube Kalunga do qual também faço parte.

... produção acadêmica da discente

A discente Ficóide se identifica como neta e filha de mulheres pretas e quilombolas; preta, cis, periférica, LGBTQI+ e ativista social; membro do Coletivo União dos Estudantes Indígenas e Quilombolas (Uneiq), desde de 2015; membro da Organização Negra e Periférica do Estado de Goiás (Onep), de 2018 a 2019; membro do Coletivo Negro Universitário (Conu), desde 2018; fundadora e curadora do Cineclube Kalunga de Goiás, desde 2018; diretora do Departamento de Direitos Estudantis da Faculdade de Medicina da UFG, no mandato de 2018

a 2019; membro do Coletivo Feminista Negro Rosa Parks (2019) e Coletivo de Mulheres Indígenas e Negras Quilombolas (2019) (LATTES, 2023).

Na graduação em Biomedicina, seu TCC teve o seguinte título: *Métodos de diagnósticos para detecção de Helicobarter pylori: um enfoque molecular.* No mestrado, em andamento, em Antropologia Social, o título da sua dissertação é: *Plantas que curam: saberes ancestrais utilizados pelas famílias pertencentes à comunidade Quilombola Kalunga Engenho II, Cavalcante-Goiás.*

A discente participa de dois projetos de pesquisa e de dois projetos de extensão.

... vivências acadêmicas da discente

A discente compartilha que tem um primo que, também é quilombola e está terminando o curso de Agronomia. Nesse momento, descubro que o primo dela, de Cavalcante é o QUI/AGRO 1, o meu interlocutor discente ingressante pelo Programa UFGInclui, mencionado, também, nessa tese, assim como sua prima QUI/FISIO 1, interlocutora, discente, também, ingressante pelo Programa UFGInclui. A mãe da discente é quilombola, do Engenho II, assim como sua avó, mãe de oito filhos.

A mãe da discente, devido à situação econômica da avó, foi dada para outra família, que morava em Vão das Almas. É comum que as crianças fossem "dadas" para madrinhas que não poderiam ter filhos e sua mãe foi "dada" para essa madrinha. Aos 18 anos, sua mãe foi para a cidade de Niquelândia para trabalhar de doméstica, posteriormente, foi para Anápolis e depois Goiânia, onde conheceu seu pai, que é de Inhumas, mas estava em Goiânia.

Ficóide nasceu em Goiânia, assim como suas duas irmãs. Sua irmã mais nova estuda na UFG, cursa Graduação em Enfermagem, mas, no momento, está com o curso trancado. Ela, também, fez o curso Técnico de Enfermagem porque precisava trabalhar. Teve quatro filhos e, hoje, também, cuida de idosos a noite toda. A irmã mais velha da discente não fez curso de graduação, ela trabalha em uma empresa privada.

A discente cresceu ao lado dos pais e das irmãs. A mãe e o pai trabalhavam muito e quase não tinham tempo para se dedicarem às filhas. A mãe da discente trabalha como empregada doméstica e o pai como pedreiro. Quem ficava com as crianças para os pais trabalharem era a avó paterna, cuidando e educando. "*Minha avó adotiva continuou no Engenho para ajudar a tia adotiva a criar os oito filhos. Quando "ela apareceu na porta" da minha avó, minha mãe já tinha 9 anos e queria uma irmã, aí deixaram ela, deram ela para minha avó*" (FICÓIDE, 2021).

A discente sempre estudou em escola pública e quando pequena era levada para a escola pelos vizinhos que levavam seus filhos, já que seus pais trabalhavam muito, "*seguíamos os vizinhos levando os seus filhos, nós três*" (FICÓIDE, 2021). A discente estava fazendo o ensino médio quando sua prima veio de Cavalcante e lhe falou sobre as cotas do Programa UFGInclui. Nessa época a discente trabalhava e fazia curso de informática. Quando sua prima de Cavalcante chegou da cidade de Goiás, onde morava, com tranças no cabelo, a discente Ficóide resolveu não mais alisar os cabelos, inspirada na prima.

Assim como as demais mulheres negras, interlocutoras dessa etnografia, a discente Ficóide, também, não consegue não se sobrecarregar de tantas atividades desenvolvidas ao mesmo tempo. "*Não consigo ficar parada, se eu ficar parada eu surto*" (FICÓIDE, 2021). A discente trabalhou na padaria, fazia tranças, mas antes disso, por volta dos 12 anos, abriram uma creche em sua casa e lá trabalhavam a discente, as irmãs e a mãe. Quando começaram eram duas crianças, depois, já eram 12 crianças. A discente afirma que adorava ensiná-las a ler e a escrever. Nessa época, sua mãe estava desempregada, então, era uma forma de renda, ser cuidadora das crianças. *"A gente só via meu pai à noite, quando ele chegava, e aí a gente estava super cansada, porque tinha passado o dia todo cuidando de 12 crianças e ele era pedreiro, chegava à noite exausto, tomava banho, jantava, assistia o jornal e ia dormir*" (FICÓIDE, 2021).

A discente mestranda diz que tem uma tia paterna que, também, foi um exemplo de vida a ser seguido por ela: estudou e trabalhou muito, conseguiu se formar em Enfermagem, já foi babá, empregada doméstica, fazia sempre muitas atividades ao mesmo tempo. Ela se ofereceu para pagar o cursinho para a discente. A discente conseguiu um bom desconto no cursinho Método, perto do Lyceu de Goiânia, e diz que passou a morar nesse lugar. Ficava o dia todo lá e compartilha conosco que almoçava marmitex dividida entre as amigas do cursinho, pois quase não tinha dinheiro. Nesse momento de compartilhamento a discente chora muito, ao relembrar as dificuldades e a falta de dinheiro. Nessa época, a discente queria Enfermagem por achar que não seria capaz de fazer medicina. Às vezes, chegava em casa à meia noite e, ainda, passava a noite toda estudando, ficando um ano nessa rotina de estudos.

Ficóide se inscreveu para quatro faculdades e passou em três (UEG, IFG e UFG), optando pelo curso de Biomedicina na UFG de Jataí. A discente não tinha ninguém em Jataí, nem família, nem amigos, mas essa mesma tia a levou, ajudando-a a encontrar um lugar e dando-lhe uma mesada mensal para se manter em Jataí. Mais uma vez a discente se emociona e volta a chorar muito.

Durante a Graduação, em Jataí, a discente diz que

> Tinha eu, a Thais, minha melhor amiga até hoje, fez Medicina Veterinária, a Ana Carla que fez Biomedicina e permaneceu na área, o João Otavio, hoje pai de santo e se formou em Odontologia, o Winston e a Carla passaram no concurso do HC, o Isla fez Biomedicina e hoje é médico, a Maiara que hoje é esteticista, a Elvira e a Larissa que também são esteticistas (FICÓIDE, 2021).

De 40 discentes, nove eram negros. A única professora negra que eles conheciam eram a professora Luciana Elias, do curso de Matemática, mas nem era professora deles e, posteriormente, teve um coordenador do curso de Biomedicina que, também, era negro. Não havia muitos debates sobre as questões raciais e formas de fazer os discentes refletirem sobre o lugar que ocupavam, faltava, também, divulgação sobre a iniciação cientifica.

As únicas pessoas que a discente diz incluí-las nas atividades, foram dois professores negros (o coordenador do curso e sua orientadora):

> O povo não botava fé em nós, em nada, e não nos chamavam para nenhum projeto. Teve um professor muito bom, ele era o coordenador do curso de biomedicina, ele sempre nos convidava para as atividades, ele era negro. Só quando ele entrou que passamos a participar das atividades e meu currículo ficou muito bom na parte de organização de eventos. Minha orientadora passou a nos ajudar muito e nos incluíram dentro do curso (FICÓIDE, 2021).

Em Jataí, a discente diz ter sofrido, ela e uma amiga, abuso de um professor, que falava que as discentes não sabiam escrever e precisariam escrever contos eróticos para aprender (hoje o docente é falecido). Nessa época, as discentes deixaram de fazer a disciplina com o professor e passou a fazer a disciplina com uma professora novata na Medicina. Durante o estágio como biomédica, ela conheceu uma discente, também negra, da Medicina, cujo pai era gari e cuja história saiu até no jornal *O Popular*. Ela sempre falava sobre o curso com Ficóide, que já tinha vontade de fazer o curso. Então, ela resolveu tentar novamente o curso de Medicina.

Quando o curso de Biomedicina acabou, a discente veio para Goiânia procurar emprego e continuou estudando para o Enem, mas o plano A era trabalhar como biomédica. A discente entregou vários currículos, mas não conseguiu nada e, quando conseguiu, foi em uma empresa que precisava de um técnico em Trindade, mas o salário era ruim, gastaria boa parte do salário com o transporte e não sobraria dinheiro para ajudar a família. Um dia antes de aceitar o trabalho, ela foi aprovada em Medicina no processo seletivo da UFG, pelo programa UFGInclui.

No curso de Medicina, a discente compartilha conosco que só havia quatro discentes e um professor negros. A discente passou em segunda chamada no curso de Medicina e, no seu primeiro dia de aula, não teve coragem de entrar na sala, porque havia 110 alunos na turma. Só

conseguiu entrar na sala na segunda semana de aula. "*Na minha turma em especial (subturma) eu era a única negra, sozinha e sem amigos, passei a ficar depressiva. Eu achei que não estava dando muito certo*" (FICÓIDE, 2021).

Depois de um ano, no último dia de prova, de anatomia, a discente conhece uma amiga, discente do PECG, negra, e se tornam amigas e o desempenho acadêmico dela, melhora. Até esse momento a discente não conhecia os membros do programa UFGInclui e foi convidada pelo coordenador de inclusão da época, que lhe ligou convidando para o seminário de avaliação do Programa UFGInclui. Até então, a discente se sentia solitária e esquecida. "*Eu era solitária, até esse momento, porque passei a conhecer as meninas quilombolas e indígenas. Foi a melhor coisa que aconteceu! O Samambaia ficou pequeno para mim e passei a participar de vários grupos de pesquisa*" (FICÓIDE, 2021).

A discente afirma que começou a gostar mais da universidade e parou de pensar em desistir do curso, passou a conhecer várias discentes de outros programas.

Já havia passado dois anos de curso. A avó da discente, de quem ela cuidou por muito tempo, faleceu e a discente ficou muito abalada, porque se cobrava muito, por ter se dedicado tanto aos estudos e não ter tido mais tempo para se dedicar à avó.

Um dia, no terceiro ano de curso, conta a discente: "*dormi no ônibus, perdi um trabalho, porque dormi e não sei como cheguei em casa e perdi toda a pasta dos trabalhos que fiz, no dia seguinte. No meio do provão de 80 questões dei crise de choro e não consegui fazer nenhuma questão*" (FICÓIDE, 2021). Durante a entrevista a discente chorou o tempo todo. Na época, desse acontecimento, a discente resolveu procurar um tratamento psicológico e psiquiátrico que perdura até hoje, no programa *Saudavelmente*[59] *da UFG*.

Quando a discente ficou doente, resolveu começar um novo projeto, o Cineclube Kalunga:

> pensei em desligar um pouco da medicina porque não conseguia entrar no centro cirúrgico do hospital por causa da minha avó. Comecei o projeto, só eu, era um grupo de acolhimento, passamos fazer uma roda de 7 pessoas, para falarmos e chorarmos, depois de um tempo o Cineclube Kalunga cresceu muito, para mim era para me curar e retornar para mais disciplinas na Medicina, passei a conhecer a Luciana e Luciene, passei a acessar espaços e a me sentir mais acolhida nos cursos de Ciências Sociais, lá havia muitas mulheres negras e passei a ter inveja desses cursos lamentando que na Medicina não era assim (FICÓIDE, 2021).

[59] É o serviço de saúde mental para estudantes da UFG e atua em diversas frentes como acompanhamento terapêutico e ações de promoção da saúde (rodas de conversa, palestras, orientações, entre outras). O foco é o acolhimento a todos os estudantes da UFG que procuram algum tipo de ajuda em saúde mental, priorizando pessoas em condição socioeconômica vulnerável e em risco. O acolhimento é uma prerrogativa da política de humanização em saúde que visa conhecer as demandas de usuários dos serviços a partir das particularidades de cada pessoa. Mais informações sobre este programa podem ser encontradas no seguinte endereço eletrônico: https://prae.ufg.br/p/programa-saudavelmente.

Com a experiência de acolhimento que recebeu no curso de Ciências Sociais, passou a tentar mudar a forma de acolhimento do curso de Medicina, fazendo parte da diretoria dos estudantes. A discente começou a ter amizades com discentes de outros cursos e a participar de vários grupos e movimentos sociais. A discente Ficóide, criou o Coletivo Negro Universitário (CONU), fazendo pequenas mobilizações, no âmbito do curso de Medicina.

Com esses movimentos e mobilizações, a discente teve sua vivência acadêmica alterada, passando a conhecer as autoras negras, ou seja, a vida da discente estava mudando. À medida que ela falava sobre essas experiências, sua expressão ia mudando e sua respiração foi se acalmando e o sorriso voltou ao seu rosto.

A discente foi convidada pela Professora Luciana de Oliveira Dias para iniciarem um projeto de iniciação científica e, com isso, ela passou a fazer parte do Coletivo Rosa Parks, se aprofundando nas leituras de autoras negras e, também, feministas negras. Na iniciação científica, a discente falou sobre o *Encarceramento de mulheres negras*, o que representou um divisor de águas para se tornar mais consciente sobre sua identidade e lugar de pertencimento.

Depois de todos os acontecimentos e ressignificações desse território acadêmico, a discente conseguiu voltar para o curso de Medicina e, até o momento da imersão em campo, pode afirmar: "*Eu acho que eu estou bem, mesmo depois da pandemia, e perdas, psicologicamente coisas que me afetavam antes, não me afeta mais, estou mais leve. Estou calejada, ando com mais cuidado, sei o que são meus gatilhos" (FICÓIDE, 2021)*.

Em relação às terapias, a discente afirma que tem coisas que não consegue conversar com seus amigos, apesar de gostar muito de conversar, só consegue falar para a psicóloga, mas frisa que já encontrou muita dificuldade com algumas psicólogas:

> já tive outra profissional negra e me decepcionou muito. Porque ela questionou minha sexualidade, porque me questionou por ser lésbica, para mim foi uma homofobia camuflada, me perguntando se tinha sofrido abuso, porque achava que eu odiava homem e eu não odeio homens só não é minha opção sexual. Ela também começou a discutir sobre religião porque eu acreditava em orixás e ela não (FICÓIDE, 2021).

A discente mestranda reforça que o caso do discente branco, que abusou declaradamente do homem negro, com mãos brancas devido ao avanço do vitiligo, para ela

> Aquele racismo foi o mais exacerbado, eu já tinha visto o racismo mais velado em outros momentos, mas nesse dia o racismo no grupo foi escancarado, gerando revolta, mas não aconteceu nada com ele, na semana seguinte ele cantou uma música em libras, ganhou um prêmio e foi aplaudido (FICÓIDE, 2021).

A discente compartilha, com dor, que, com a apresentação que o discente racista fez, cantando uma música toda em Libras, todos se esqueceram do ato racista da semana anterior e o aplaudiram de pé e tudo voltou à normalidade de sempre, em uma sociedade racista que diz ter democracia racial.

Conhecer a Ficóide é um presente para mim, agradeci à minha orientadora por me proporcionar tanto. Ficóide é linda, sorridente, emotiva e autêntica, marcada pela dor de ser pioneira em espaços não pensados para ela, assim como todas as discentes interlocutoras dessa etnografia.

Após essa imersão, combinamos de retomar nossas conversas para compartilharmos sobre suas vivências na pós-graduação, mas só consegui encontrar com a discente, informalmente, em coletivos de movimentos sociais. Não consegui mais marcar um horário com ela, para continuarmos a imersão. Em conversas com terceiros, após perceber a ausência da discente em vários espaços que ela frequentava, descobri que ela estava com problemas psicológicos agravados e resolveu se distanciar de todas as atividades acadêmicas e, também, de todos os seus amigos, voltando para sua cidade por um tempo, até que se fortalecesse, ou seja, não consegui realizar com ela, um segundo momento de imersão, mas após verificação, ela ainda está com suas atividades de graduação em Medicina e mestrado em Antropologia Social ativas no sistema SIGAA. Acredito que ela retornará assim que se sentir energizada por seu lugar de origem.

... análise qualitativa: nuvem de palavras



A imagem, que representa a técnica qualitativa nuvem de palavras, veio confirmar aquilo que foi analisado na análise de conteúdo durante a imersão em campo e, depois, após as revisitações a essas imersões, anotações e entrevista gravada. Não me admira que as palavras mais ditas pela discente sejam medicina, curso, casa e mãe. Na análise de conteúdo acima pudemos perceber o quanto esses sujeitos representam em sua trajetória e na sua constituição do ser. Mesmo que tenha ocorrido apenas a primeira parte da imersão e que a discente tenha se dado um tempo – pois, para ela dividir seu tempo entre o curso de medicina, o mestrado e todas as atividades que desenvolve nos grupos e coletivos de que participa tem se tornado muito difícil e, após a pandemia, mais difícil ainda – apesar de encontrá-la em outros espaços, não consegui mais comunicação com ela e, por terceiros, descobri que ela resolveu se dar um tempo e se fez ausente em muitos espaços.

6.4.7 Ripsális: discente do doutorado em Genética e Biologia Molecular

O discente cursou, de 2011 a 2014, graduação em Ciências Biológicas, pela UFG, com o TCC intitulado: *Marcadores comportamentais, teciduais e celulares em Poecilia reticulata após exposição aguda ao surfactante POEA (Polietoxilato Amina).*

De 2018 a 2017, o discente cursou Mestrado em Genética e Biologia Molecular, na UFG, com a dissertação intitulada: *Genética quantitativa e diferenciação de tamanho corporal em sistemas ilha-continente: uma análise filogenética*.

De 2018 a 2022, o discente cursou Doutorado em Genética e Biologia Molecular, na UFG, com a tese intitulada: *Genética quantitativa evolutiva e diferenciação no tamanho do corpo em mamíferos insulares.*

Durante o doutorado, o discente também cursou, de 2019 a 2020, uma especialização em Docência Universitária, pela Faculdade Araguaia (FARA), com o artigo científico intitulado: "*Estado da arte REnBIO: TIC no Ensino de Ciências e Biologia*.

... produção acadêmica do discente

Durante o seu curso de Mestrado Acadêmico em Genética e Biologia Molecular, Ripsális, em conjunto com seu orientador, publicou dois artigos científicos e participou de três eventos e da organização de outros três. O discente participou de uma orientação de trabalho de conclusão de curso de Graduação em Abi - Ciências Biológicas da UFG

... vivências e trajetórias acadêmicas do discente

Ripsális nasceu em Goiânia, no dia 20 de julho de 1993, mas morou a vida toda em Aparecida de Goiânia. Seus pais se separaram quando ele ainda era criança e ele sempre morou apenas com sua mãe, que sempre o incentivou e bancou financeiramente todas as despesas de casa.

Os pais de Ripsális não tiveram a oportunidade de estudar, já que trabalharam desde muito cedo, "*minha mãe tem o ensino médio e meu pai foi no máximo ao fundamental, meu pai já é falecido, ele era metalúrgico e a minha mãe é costureira, mas ela trabalha atualmente como diarista*", doméstica (RIPSÁLIS, 2021). "O trabalho doméstico ainda é, desde a escravidão negra no Brasil, o lugar que a sociedade racista destinou como ocupação prioritária das mulheres negras. Nele, ainda são relativamente poucos os ganhos trabalhistas e as relações se caracterizam pelo servilismo" (CARNEIRO, 2011, p. 128).

Ripsális sempre estudou no sistema público de ensino. Para ele, o "*ensino fundamental foi até bom, aqui onde eu fiz, já na escola onde eu fiz o ensino médio foi um pouco pior a qualidade do ensino, não foi boa, então eu tive uma dificuldade extremamente grande para entrar na universidade*". Ao falar da dificuldade que sentiu no ensino médio, Ripsális deixa revelar traços de discriminação e preconceito sofrido, nesse período, que o impactam até hoje, conforme nos revela ao longo da imersão.

Ele alega que, no ensino médio, o ensino foi ruim, porque a educação não tinha qualidade e os professores não acreditavam na capacidade de seus alunos:

> Porque **os professores não tinham fé nos alunos, então quando a gente pedia pra eles darem dicas alguma coisa assim de como entrar numa universidade, eles falavam assim "vocês não vão conseguir, então a gente não vai perder tempo com isso",** por parte dos professores não teve quase que nenhum auxílio pra isso um ou outro falava assim "olha estuda que você consegue", então eu terminei o ensino médio em 2010 (RIPSÁLIS, 2021, grifo nosso).

A memória marcante que ele carrega do ensino médio é da experiência que teve, em que seus professores desacreditavam seus alunos, frisando constantemente que não iriam perder tempo com eles, dando dicas para o vestibular, já que isso era perda de tempo, pois eles não entrariam na universidade.

Essa experiência, além de ser traumática e grande incentivadora para desistência dos jovens em tentar um curso de graduação, se não fosse o bastante, ocorreu na adolescência, que é um período de grande transformação (BRÊTAS, 2004), no qual os adolescentes têm várias explosões hormonais, que os deixam com todos os seus sentimentos muito confusos. Tal experiência pode ser desastrosa, nesse momento crucial da vida acadêmica, em que o aluno não apenas está passando por uma mudança hormonal, mas, também por uma mudança acadêmica, determinante para a escolha de sua carreira futura. Além desse momento tão decisivo, que é a passagem do ensino médio para o ensino superior, o discente, também, sofre uma grande pressão interna e, ainda, dos familiares, o que pode ser o suficiente para comprometer os sonhos desse e de outros jovens discentes.

Essa fase chamada adolescência é tão complexa que se pode encontrar uma grande quantidade de trabalhos e pesquisas feitas sobre o assunto. Quando se procura entender a origem etimológica da palavra adolescência, que tem sua origem no latim *ad* (a, para) e *olescer* (crescer), ou seja, o processo de crescimento, não ficando restrita apenas a esse significado epistemológico (CESAR,1998).

O então discente mestre e doutorando, além de se recordar de tal experiência acadêmica na adolescência, também, se recorda de que na época em que prestou vestibular, no final de 2010, o vestibular era elaborado e aplicado pela própria universidade, não sendo ainda pela adoção da nota do ENEM:

> quer dizer tinha o Enem, mas o Enem não era nota pra entrar numa universidade, era só o vestibular normal **e eu lembro que eu estudei sozinho** e quando eu cheguei lá não tinha relação nenhuma com o que eu tinha estudado, porque **o que a gente tava vendo no ensino médio não tinha nada a ver com o que eles cobravam no vestibular** e eu acho que ainda é basicamente assim, o que a gente vê no Enem não tem muita relação com o que a gente vê no ensino médio, porque não é direcionado, **é um conteúdo que não é direcionado pro aluno passar no Enem ou no vestibular** (RIPSÁLIS, 2021, grifo nosso).

Essa experiência que Ripsális compartilha conosco, nos transmite dois pontos principais: “solidão” e “conteúdo inadequado”. Os professores diziam que eles não passariam no vestibular, nem perderiam tempo lhes dando dicas para tal, como se soubessem que ministravam conteúdos “*que não são direcionados para o aluno passar*”, ou seja, mesmo que o aluno estude sozinho, solitário nessa trajetória, contrário às forças externas, mesmo assim, é

como se o plano de não capacitá-lo para o vestibular se concretizasse nesse momento, ou seja, no momento em que ele diz que estudando, mesmo que sozinho, o conteúdo visto no ensino médio foi organizado para que ele não passasse no vestibular. Parece que, nesse momento, toda a estrutura foi organizada para que ele ficasse de fora, à margem de seu sonho.

Apesar de sempre ter estudado em escolas públicas, para Ripsális, quem estuda em escola particular está mais bem preparado porque "*a diferença da escola particular é que eles direcionam o aluno para isso, né?!*". Ele não tem experiência com escola particular, mas ainda assim e devido à sua vivência, sabendo que só estudou em escola pública porque a mãe costureira, atualmente, diarista, não poderia pagar por sua educação, ele deduz e confirma – mesmo que pedindo uma confirmação quando no final da frase diz "né?!" – a superioridade do ensino particular. Ainda assim, ele diz que passou no vestibular para a Graduação, só que na segunda chamada: "*passei de segunda chamada nem foi de primeira e eu fui fazendo a Graduação de Ciências Biológicas, por que eu queria ser cientista ne?! Passei na segunda chamada, passei meio que raspando ne?!"* (RIPSÁLIS, 2021).

O discente não passou no vestibular para graduação como cotista:

> **Não porque acho que não tinha essa opção, era 2012, então nem tinha cota, mas tinha as chamadas**, eu lembro que não passei na primeira e eu fiquei super triste, porque eu tinha estudado e não tinha conseguido passar, aí veio a segunda chamada e eu fiquei legal, eu consegui passar de segunda chamada e fiz a Graduação em Ciências Biológicas, começou em 2011 e foi até o final de 2014 e eu colei grau em 2015 acho que em janeiro de 2015 (RIPSÁLIS, 2021, grifo nosso).

Ele compartilha a dificuldade em cursar a Graduação em Ciências Biológicas: sua turma havia iniciado com uma média de 40 pessoas, das quais apenas 10 terminaram e colaram grau, no tempo certo do curso, "*porque assim no tempo certo de colar acho que comigo foram só 10 pessoas dos meus colegas que colaram grau, mas eu sei que alguns foram fazer intercâmbio, acho que uns cinco foram fazer intercâmbio e o restante ou trocou de curso ou desistiu no meio*" (RIPSÁLIS, 2021).

Ripsális compartilha um pouco das suas dificuldades na pós-graduação, dificuldade em publicar, já que a publicação nessa área é em inglês. Mais uma vez ele volta a indagar sobre o seu ensino médio que não o preparou para a escrita: "*a gente sai de lá sem saber escrever, uma coisa boba, então eu tive esse problema que tava comigo e apareceu quando eu precisei de fazer um edital ali e apareceu um problema que eu tinha, que dificultou sim o inglês*" (RIPSÁLIS, 2021).

Em seus estudos, solitário, Ripsális precisou ser autodidata em inglês: já estava conseguindo ler, mas não tinha segurança para escrever, para falar, nem para ler em público.

Para ele, ler foi um pouco mais fácil, porque já lia sozinho e já vinha de uma longa trajetória escolar, estudando sozinho, continuando nesse mesmo ritmo durante o curso de mestrado.

... vivências acadêmicas e cotas raciais

Ripsális ingressou na pós-graduação, nível mestrado, em 2016, e, ao ingressar, foi contemplado com uma bolsa de estudos, já que ficou entre os dez primeiros colocados no processo seletivo e o programa de mestrado no qual ingressou tinha dez bolsas disponíveis. Antes mesmo de concluir o mestrado, no final de 2017, ele foi aprovado no processo seletivo para doutorado, também, como cotista.

> Em 2018, entrei no doutorado, eu terminei o mestrado em 2017 peguei o diploma em 2018 e já entrei no doutorado, já dessa vez **meu desempenho já foi um pouco melhor**, eu tirei acho que **no inglês, eu tirei nota boa, acho que foi 9 ou 10**, acho que foi 9 e **na prova especifica eu tirei 8**, já fui um pouco melhor na específica do doutorado, acho que nove, alguma coisa, não lembro, acho que uma coisa assim, não lembro quanto que foi não, mas na específica foi menor que no mestrado, mas eu lembro que se eu tivesse essas notas, **eu teria passado de novo sem cotas, mas a questão do currículo de novo influenciou, exigindo para entra um preparo prévio da escrita em inglês e ou da própria escrita que a gente desenvolve durante a formação básica, que é ensino fundamental e médio, e eu tive que usar novamente a cota,** então usei novamente a cota para passar no doutorado, ficando entre os 10 no doutorado, havia 10 vagas, então eu precisei da cota para ficar entre os 10 (RIPSÁLIS, 2021, grifo nosso).

O que transcende as palavras de Ripsális é a quantidade de justificativas que ele dá para dizer que se utilizou das cotas, que é um direito seu, mas que parece que ele se sente mal ao reconhecer que "*precisou das cotas*" para ser aprovado. Isso fica evidenciado em vários momentos nas citações anteriores, mas destacarei a seguinte afirmação, *"...eu teria passado de novo sem cotas, mas a questão do currículo de novo influenciou, exigindo para entrar um preparo prévio da escrita em inglês e ou da própria escrita que a gente desenvolve durante a formação básica, que é ensino fundamental e médio, e eu tive que usar novamente a cota ...*" (RIPSÁLIS, 2021).

A cota é colocada como uma salvadora de uma educação básica deficiente e de uma fragilidade durante esse tipo de avaliação, portanto, durante a imersão o sentimento transmitido pelo doutorando cotista era de alívio, mas, também, de dor por não ter conseguido passar sem esse recurso, já que estudara tanto e o tempo todo de sua vida.

No doutorado, o discente não foi contemplado, de imediato, com a bolsa de estudos, ficando um ano sem bolsa: "*então eu acho que de 2018 a 2019, eu tava sem bolsa e foi bem quando, um pouco antes de começar a política de cortes de verbas no ensino superior, que consegui a bolsa*" (RIPSÁLIS, 2021). Nesse momento, é possível sentir o alívio transmitido

pela fala do doutorando: essa bolsa veio para aliviar sua vida financeira, no que correspondia aos gastos na pós-graduação. "*Consegui a bolsa no edital da Capes, acho que foi isso, só sei que liberou a bolsa da Capes e eu consegui, após eu ter conseguido a bolsa que começaram a cortar as bolsas, né?!*" (RIPSÁLIS, 2021).

Para o doutorando, os professores do programa de pós-graduação não entendem todas as dificuldades que o discente passa: a de morar longe, impossibilitando de estar na universidade em dias e horários alternados, que não sejam os da aula; pegar ônibus, passando mais de duas horas no trânsito, acarretando atrasos; estudar o dia todo sozinho porque não tem condições financeiras para aula de reforço. "*Os professores, eles não entendem isso, porque eles vêm de famílias que tem condições bem melhores, então eles não vêm de um contexto semelhante ao da maioria do pessoal que está ali*" (RIPSÁLIS, 2021). Ripsális demonstra, nesse momento, um distanciamento entre o professor e o aluno e, principalmente, entre as realidades vivida por eles. Será que parte desse distanciamento sentido por ele, não seria resquício, ainda, da experiência vivida no ensino médio? Independentemente de tê-lo carregado consigo, ou não, ele retorna a esse sentimento de distanciamento na pós-graduação.

> Desanimei muito com a área acadêmica, principalmente nesse ano, principalmente por causa das medidas sociais desse governo. Na época do Reuni a universidade estava bem mais receptiva. Professor na área de Biológicas entra 1 professor a cada 3 anos se um aposentar. Na rede privada, você tem uma dificuldade em entrar na rede privada, **antes era 20% EAD, agora é 50%, então as aulas presenciais estão mudando e não precisa necessariamente dele ali, aquele professor que ocuparia aquele lugar não é mais necessário**, por questões políticas (RIPSÁLIS, 2021, grifo nosso).

Na referência acima, percebo o discente muito mais sensível ao papel do professor, já que ele, também, ocupará esse lugar, como se a profissão dele não fosse mais necessária e isso causa nele, um sentimento de insegurança e de fragilidade. Nessa fala ele não está reclamando e nem concordando com essa questão política de desvalorização desse profissional, mas ele está se posicionando de forma angustiada do ponto de vista do profissional, que, aos seus olhos, está sendo desvalorizado e está sendo tratado como desnecessário, lugar que ele pretendia ocupar na época do REUNI.

Na condição de antropóloga e pesquisadora imersa em campo e em contato com o discente, sinto que ele se encontra inseguro, sofrido e cheio de sequelas emocionais, até então, sem mencionar a sua negritude. Durante a imersão e, depois, ao revisitar a entrevista e os cadernos de anotações, senti novamente saltar aos olhos, as palavras de Ripsális, a insegurança que suas vivências lhes provocaram, principalmente, e não só, pela quantidade de *"né?"* que

ele fala a cada frase, como se ao dizer "*né?*" e olhar para mim, ele esperasse uma aprovação ou concordância com o que estava sendo dito.

... família e a presença do racismo em todos os lugares

Ao falar sobre a necessidade da bolsa, outros fatores ficaram em evidência: primeiro, a importância dessa mãe como provedora, que, mesmo depois do filho adulto, continua alimentando-o e carregando-o; e em segundo lugar, fica evidenciada em sua fala a ausência da ajuda financeira dele para com a casa e para com essa mãe: "*a minha mãe, principalmente ela, sempre segurou um pouco a barra porque ela nunca me pressionou a arrumar um emprego, assim ela sempre falou "vai estudar e depois você arruma um emprego*" (RIPSÁLIS, 2021).

Quando o discente foi justificar que sua mãe mantem e provem todas as necessidades da casa, ele voltou a falar sobre o seu pai, trazendo à tona a questão racial "*tenho dois irmãos, são irmãos por parte de pai, somos só nós dois, eu e minha mãe, ela é um pouco mais* ***escurinha*** *que eu,* ***meu pai é branco*****"** (RIPSÁLIS, 2021, grifo nosso). Nesse momento, ele chama a mãe de "escurinha", como se fosse uma forma de deixá-la um pouco menos preta, agora, o pai, ele não disse que ele é meio branco, ou branquinho, ou esbranquiçado, ele falou: "*meu pai é branco*", nos demonstrando o quanto o racismo é cruel e cheio de artimanhas, o que faz com que o discente, mesmo sendo negro, assim como sua mãe, procure caminhos alternativos para se desviar dessa negritude, como "*um pouco mais escurinha"*.

Para o doutorando, estar na Pós-graduação é uma oportunidade de desmitificar esse estereótipo, mas quando ele se refere a essa questão, ele não fala de sua negritude de forma direta, parecendo haver algum receio em se reconhecer como negro.

Enquanto falava sobre esse lugar e a oportunidade de desmistificar os estereótipos dos discentes aptos a ocupá-lo, os não aptos, o doutorando se lembrou de um estereotipo que o marcou durante a graduação, em que sua orientadora achou que sua preferência musical seria pagode, já que se tratava de um homem negro.

> Eu me lembro que quando eu estava na graduação eu fui conversar com uma professora que era minha orientadora da graduação, **a primeira coisa que ela me perguntou é se eu gostava de pagode**, aí eu disse que não, eu gosto de música popular, gosto de MPB, gosto de outras coisas, **não é só porque sou afrodescendente que eu obrigatoriamente vou gostar de pagode, então a gente ainda tem esse preconceito,** uma coisa pré-concebida por causa da gente, da nossa cor, da pele, da nossa condição social (RIPSÁLIS, 2021).

Os estereótipos são práticas de representação e adquirem sentido no interior dos contextos culturais, sociais e políticos, em que são produzidos. Sendo assim, a professora orientadora, vivendo em um contexto racista, reproduziu os estereótipos construídos nessa sociedade para os homens negros: seu lugar, seu gosto, sua postura, seu comportamento, um lugar desenhado para eles.

Para Stuart Hall (1997, p. 258), "os estereótipos são formatados a partir de quatro lógicas: (1) essencialização (2) reducionismo; (3) naturalização das diferenças; e (4) formação de oposições binárias". A essencialização é a representação de grupos humanos por meio de poucas e simples características, provocando a essencialização e o reducionismo desses grupos. A naturalização das diferenças consiste em afirmar a diferença como algo naturalizado na vida cotidiana, intrínseca à realidade, sendo incontestável. A formação de oposições binárias é fixada demarcando as posições em uma prática nada neutra, envolvendo relações de poder que fixam as oposições binárias, como é o caso dos negros e dos brancos, das mulheres e dos homens, dos racionais e dos passionais (HALL, 1997). Ficam demarcadas essas quatro lógicas de estereótipos na afirmação do discente:

> Eu acho que todo mundo que vem de uma condição social e de um grupo etno que é discriminado, consegue perceber quando realizamos alguma coisa, que nós podemos fazer alguma coisa, eu lembro que no ensino médio, igual eu te falei antes, os professores falavam que não iam perder tempo com a gente, porque a gente não ia conseguir fazer as coisas, eles falavam que não iam perder tempo fazendo um esforço para isso, sendo que **eles sabiam que a gente não ia conseguir, e na graduação ainda teve essa resistência de achar que não iria conseguir**. **Na Graduação tinha professor que tinha essa mentalidade também** e o que eu posso ver que mudou desse início, lá no ensino médio e fundamental, em relação a graduação é que não**, a gente consegue fazer as coisas mesmo que com uma certa resistência por parte de quem tá no comando das coisas, de quem pode mudar a situação, a gente consegue também mudar, só que com muito mais dificuldade, coisas que podiam ser muito mais simples, se não tivesse resistência por parte de quem manda nas coisas, mas a gente consegue a gente pode fazer, mas nem é uma relação de meritocracia, porque se a gente falar de meritocracia a gente vai acabar falando de quem não conseguiu, por exemplo, eu tenho primos que não tem ensino superior, mas eu não posso falar de meritocracia, porque o contexto deles é diferente**. Eles vivem ali, tem toda uma coisa emocional particular que influencia em todo o desenvolvimento da pessoa, eu mesmo quase desisti do doutorado nesses tempos, por questões pessoais mesmo, em que você **tá com o emocional ruim, então você acaba não conseguindo enfrentar algumas barreiras,** e isso acaba dificultando, mas eu vejo uma mudança assim de lá para trás, que é isso, a gente consegue fazer, mas vai ter uma dificuldade bem maior do que em comparação com quem não tem resistência por parte de outras pessoas (RIPSÁLIS, 2021).

Além do estereótipo, o discente aborda temas como "meritocracia", a necessidade que ele, como homem negro e pobre precisa fazer, "*mais esforço para ter o mesmo resultado*" de outro discente que não tem todos os processos dificultados, e isso acaba provocando dificuldades psicológicas e emocionais que ele chama de "*coisa emocional particular*" e "*emocional ruim*", que acaba deixando todo o processo mais sofrido e ainda mais difícil. Ainda

assim, ele nos alerta para a necessidade de continuar e mudar esse cenário, que ele reconhece que já vem mudando ao longo dos anos, se comparado com o início de sua vida acadêmica.

O discente sempre sofreu racismo dentro da própria família, já que a família paterna é toda branca e a família materna e ele são negros.

> **Até na família mesmo, por exemplo igual eu te falei por parte de pai a família é branca, por exemplo meu pai era branco ne?!, então o lado do meu pai é só gente branca ne?! Eu sou o mais escuro, assim em cor de pele e sempre falam que não esperavam que eu fosse virar alguma coisa, né?** A minha mãe quando fala pra outras pessoas que não conhecem a gente que eu faço doutorado, ela fala ah faz doutorado na UFG, aí a pessoa fala faz ah, eu não acredito! Aí ela me conta ne, que ela fala pras pessoas e as pessoas não acreditam porque ela é diarista, faz faxina e é negra, e ela fala que o filho dela faz isso, aí a pessoa geralmente tem essa reação e ela faz faxina na casa de quem tem dinheiro (RIPSÁLIS, 2021, grifo nosso).

O doutorando volta a frisar o sentimento que teve ao participar da entrevista no processo seletivo para mestrado. Ele afirma que sentiu o preconceito institucional presente nesse ambiente, mesmo que não fosse de forma declarada:

> **Você vai fazer um ensino superior e a pessoa olha na sua cara e fala que você não vai conseguir porque você veio de um ensino público, porque você não teve uma educação na família, já pensando isso de você, por exemplo, na entrevista que fiz no mestrado,** pra mim isso ficou claro que eles me julgaram como incapaz de executar um mestrado e não foi isso que aconteceu graças a Deus, eu consegui terminar o mestrado, não foi simples, mas eu consegui e a gente supera as barreiras que já existem, porque existem barreiras aí, querendo ou não, a gente existe. **Existe um preconceito institucional, uma coisa meio que de resistência da instituição em algumas etapas** (RIPSÁLIS, 2021, grifo nosso).

Quando o doutorando fala sobre uma resistência existente, para evitar que eles ocupem esse lugar na instituição, ele faz a seguinte revelação:

> só para você ter noção, **eu fui descobrir o que é UFG, eu já tava no terceiro ano do ensino médio, eu nunca tinha escutado essa sigla antes, nunca tinha ouvido falar da UFG,** então, eu me lembro que fui falar com uma professora que eu queria ser cientista, daí ela falou: "então, faz o vestibular da UFG" e eu falei assim: "o que é UFG?" e ela falou "é a Universidade federal", aí eu fui procurar o que que era a UFG, aí eu fui procurar como que era o curso de Biologia que eu queria fazer ou o de Geografia, já que eu gostava de geografia (RIPSÁLIS, 2021, grifo nosso).

"*Eu tinha essa ideia de que eu podia ser cientista também por meio da Geografia, e História era uma opção, mas eu acabei escolhendo a Biologia porque ela era muito mais ampla, aí eu falei vou ser cientista por meio da Biologia e eu acabei escolhendo Biologia*" (RIPSÁLIS, 2021, grifo nosso), mas ainda não tinha nem ideia do que era UFG.

O discente doutorando foi movido por seu sonho de ser cientista. Ter sonhos é muito importante para guiar esses discentes, principalmente, para os manter firmes, mesmo com tantas dificuldades pelo caminho, e a UFG, para o doutorando, foi a possibilidade da concretização

desse sonho. Esse é o papel da UFG e da Secretaria de Inclusão: possibilitar sonhos para aqueles que a sociedade tenta impedir de sonhar e as ações afirmativas adotadas na instituição funcionam para ingressá-los e os manter nesse ambiente e nessa possibilidade de concretização de sonhos.

Na escola que Ripsális estudava, tinha uma biblioteca pequena e quando o doutorando estava no ensino médio, estudava de manhã e à tarde. Ia para a biblioteca fazer trabalho, ficando ali a tarde toda.

> A leitura é um dos meios mais importantes para a construção de novas aprendizagens, possibilita o fortalecimento de ideias e ações, […], possibilitando a ascensão de quem lê a níveis mais elevados de desempenho cognitivo, como a aplicação de conhecimentos a novas situações, a análise crítica de textos e a síntese de estudos realizados. […] é através da leitura que podemos enriquecer nosso vocabulário, obter conhecimento, dinamizar o raciocínio e a interpretação. Com a leitura, **o leitor desperta para novos aspectos da vida em que ainda não tinha** pensado, desperta para o mundo real e para o entendimento do outro ser" (GONÇALVES, 2013, p. 11).

A leitura, durante esse período em que ficava, à tarde, diariamente, na biblioteca, possibilitou ao discente, novas perspectivas e o despertou para um mundo que, ainda, não havia imaginado. Ele queria ser cientista e ele buscou ser e, hoje, com 29 anos, já defendeu sua tese de doutorado. Ele conseguiu ser cientista; as cotas possibilitaram-lhe realizar esse sonho.

> eu e mais dois amigos meus e a gente ficava la e **tinha uns livros antigos, contendo vários livros inbox e eu lembro que tinha um sobre biografias, e eram biografias de cientistas,** então tinha por exemplo a biografia do Albert Einstein. Tinha a biografia de vários cientistas e eu lembro de falar assim, nossa! a vida desses caras parece ser tão gratificante, né? Eles conseguem ter uma gratificação, pessoa realizando uma coisa que não é só pessoal, eu achei aquilo incrível, já tinha uma afinidade pela área da ciência, daí eu falei: "eu quero ser um cientista", então, eu acabei fazendo um caminho que acabou me levando até agora, nesse momento agora, que já **tô fazendo o doutorado na área de Genética e foi o que me levou, foi ler uns livros lá no ensino médio, acho que nem foi no ensino médio, foi mesmo no nono ano do ensino fundamental. Tive uma decepção depois, foi em decorrência de uma coisa que eu não percebi lendo esses livros, que eles tiveram finais extremamente miseráveis, né? Então, apesar deles terem a gratificação pessoal, eles não tinham um reconhecimento e é o que a gente basicamente vê na ciência, a pesquisa não é reconhecida na sociedade, você não tem uma importância para isso** (RIPSÁLIS, 2021, grifo nosso).

Ripsális recordou que se inspirou na biografia de cientistas, como Albert Einstein. Nos livros da biblioteca esses cientistas lhe pareciam geniais e pareciam estar felizes com as escolhas feitas, parecia ser gratificante para si e para os outros, portanto, decidiu que seria cientista, também, mas, agora, no doutorado, com um olhar crítico do mundo e submerso em suas vivências, diz ter se decepcionado, pois, hoje, percebeu o que não havia percebido naquela época: que os cientistas, admirados na sua adolescência, tiveram finais extremamente

miseráveis e que, apesar deles terem alcançado gratificação pessoal, não tinham reconhecimento. Isso, diz ele, é o que se vê na ciência, em que a pesquisa não é reconhecida pela sociedade. Dessa forma, ele se mostra decepcionado, não com a escolha que fez, mas com a receptividade que a sociedade tem para com essa escolha, ou seja, pela falta de reconhecimento e oportunidade de trabalho que o mercado lhe oferece.

Ripsális espera pelo concurso do IBAMA desde a graduação e esse concurso não apareceu desde então:

> eu lembro que no concurso do Ibama eu e uns colegas meus do curso de Graduação, a gente falou **"a vamos fazer o concurso do IBAMA", isso era em 2013, eu acho, e não teve concurso do Ibama até hoje,** então a gente tem várias opções, mas o mercado digamos assim, **o mercado não absorve o tanto de profissionais**, **nem o mercado particular e nem mercado do setor público, não tem absorção, tem a formação, mas não tem absorção no mesmo nível de formação, eu acho que não só na minha área, mas na grande maioria dos cursos superiores** (RIPSÁLIS, 2021, grifo nosso).

Ripsális alega que o mercado de trabalho está saturado e não comporta a quantidade de profissionais que saem da universidade e, isso, para ele, é extremamente frustrante. Ele sempre estudou seguidamente, sem intervalos, sempre depositou uma expectativa muito grande nos estudos, sem ter se dedicado a trabalhar na sua área durante esses períodos, pois, com o auxílio da bolsa, se dedicou diariamente às suas pesquisas.

... encruzilhadas entre o patriarcado, racismo e machismo

A frustração percebida no doutorando durante todo o processo de imersão no campo é explicitada em sua afirmação, a seguir, em que diz que teve uma ascensão em seu pensamento crítico, mas em contrapartida diz estar com o psicológico abalado:

> *Que eu me lembro o psicológico é uma questão difícil de falar, porque se a gente for falar da questão de saúde, assim sobre o psicológico, eu falaria que não, agora no ponto de vista do pensamento crítico ne?! aí já seria uma ascensão em comparação ao meu pensamento anterior né?! Do ponto de vista crítico e na forma de ver a sociedade com esse pensamento eu acho assim que é um avanço né? (RIPSÁLIS, 2021).*

Percebo que parte da frustração demonstrada por Ripsális está intrínseca nele, alimentada pela ideia preestabelecida do papel do homem na sociedade e na família, principalmente, como provedor dela:

> *Agora do ponto de vista financeiro, ah, eu acho que não é um avanço,* ***se eu tivesse*** **tralhando, aí num emprego que não precisasse de um ensino superior mesmo, sendo um CLT, eu acho que eu estaria ganhando bem mais do que a bolsa**, dependendo do emprego e do tempo que estaria trabalhando, eu sempre falo com um amigo meu que faz doutorado, que **a gente olha os outros amigos que fizeram ensino médio com a gente, ah, fulano tem uma casa tem um carro está casado já tem filho, ele já conseguiu constituir uma família no sentindo de que ele já tem uma estrutura financeira,** assim um pouco melhor do que a gente tem agora, porque a gente tem uma bolsa que não dá para se comprometer com nada, porque ela tem o início e o fim definido e dependendo do desempenho da gente, pode ser bem antes o fim dela, então a gente fica meio que a mercê disso e **por a gente ter ficado tanto tempo numa pós-graduação e numa graduação, a gente acaba não tendo experiência profissional, então é meio que um contra nessa questão que a gente sabe que financeiramente a gente não tem experiência profissional pra ingressar no mercado privado. Pro restante, se não for especificamente para isso, não faz diferença assim ter um doutorado não** (RIPSÁLIS, 2021, grifo nosso).

Para refletirmos melhor sobre esse lugar e esse papel a ser desempenhado pelos homens de serem "provedores de recursos e chefes de família" (VIGOYA, 2018, p. 172), recorreremos à Antropóloga caribenha Mara Viveros Vigoya e sua obra *As cores da masculinidade: experiências interseccionais e práticas de poder na Nossa América*, publicada em 2018, na versão em português. O interesse sobre o "tornar-se homem" e suas implicações para homens e mulheres tem produzido inúmeros estudos nos últimos anos com repercussões políticas complexas. Nesse contexto, o homem negro é duplamente violentado em sua "masculinidade": primeiro, é imposta a ele uma única forma de ser homem: aquele que é provedor e chefe de família e, depois, ele é atravessado pelo racismo que lhe incute que "o ideal mítico de masculinidade não inclui um homem negro, mas sim, um homem branco, cisgênero, heterossexual, cristão e de classe média/alta" (PORFÍRIO, 2018, p.37).

Para Mara Viveros Vigoya (2018), esse padrão de masculinidade está muito baseado no que ficou conhecido academicamente e foi normatizado como masculinidade hegemônica, com base em uma construção social eurocentrada. Esse conceito de homem provedor de recursos e chefe de família representa, acima de tudo, um ideal, e a ele é atribuído um conjunto de práticas que formam um padrão desejável do que é ser "homem", colocando todos os homens submetidos a esse padrão.

O padrão ideal de masculinidade tem um grande potencial de instituir relações de poder que subjugam as mulheres, os homossexuais, o homem negro e até o homem branco que não se encaixe nesse perfil pré-estabelecido, subalternizando qualquer outra forma de masculinidade que fuja ao padrão, como "masculinidades alternativas" entendidas como subordinadas.

Ripsális sofre e é possível perceber seu sofrimento emocional e o quanto ele se cobra em relação a ser o provedor da casa, já que a mãe o manteve financeiramente até hoje, desempenhando o "papel de provedor" que deveria ser atribuído a ele, assim que seu pai se foi.

Ele fala que os amigos do ensino médio têm casa, carro e uma família, ou seja, são provedores da família e ele, que escolheu a vida acadêmica, ainda não conseguiu.

Percebe-se que a cobrança, dele para com ele, é muito grande, mas essa cobrança não surgiu dele, essa cobrança existe normatizada na sociedade, para que ele ocupe e desempenhe o papel de masculinidade hegemônica, mesmo sabendo que existem várias outras formas de masculinidades diferentes dessa que oprime, violenta e aprisiona tantos corpos, que não concordam e não se identificam com tal modelo (VIGOYA, 2018).

O problema presente em todos os relatos de Ripsális não é o curso que escolheu, influenciado por seu sonho de ser cientista, mas me parece estar muito mais atrelada ao lugar que ele ocupa, ao padrão que ele deveria preencher, "o ser homem bem-sucedido financeiramente e provedor da casa e da família". Além disso ainda temos a pressão exercida pela academia, em plena pandemia, mortes e isolamento social, o que é possível de ser percebido no seu relato, quando diz:

> *A gente tá no mês oito e eu tenho seis meses pra terminar o doutorado, ainda não terminei, vai depender de como as coisas vão sair, né? Por exemplo eu já tenho a parte experimental feita, eu já tenho o resultado do meu trabalho, mas eu não tenho o meu trabalho escrito, eu não tenho a estrutura textual formalizada, não tenho um artigo publicado. Volta de novo aquele problema da escrita, ah, mas tem que escrever, olha eu estou me planejando e vou me esforçar pra defender no máximo até fevereiro de 2023, acho que se eu me esforçar um pouco mais, eu consigo defender em fevereiro. A pandemia teve esse ponto ne, tirando as pessoas que perderam a vida, assim que eu acho que é o mais grave, mas em relação a parte pessoal e acadêmica da minha vida, o agravante foi esse,* ***quando eu tava lá no campus eu tinha do meu lado ali os colegas, então eu tinha assim os pares, que se eu tivesse uma dúvida, oh, você já passou por esse problema aqui que eu tô tendo nessa parte experimental, se você já viu alguma coisa relacionada com isso, eu tinha a resposta muito mais rápido, discutia com meus colegas na hora, discutia no almoço ne?! e ia almoçar e a gente conversava e as vezes eu resolvia um problema no mesmo dia e avançava e com a pandemia já ficou um pouco mais difícil, porque eu não via ninguém, tinha que mandar uma mensagem no WhatsApp e a pessoa não respondi ou mandava um e-mail e demorava pra responder e eu tive menos contato com meu orientador*** *e acabou que muita coisa que eu tinha planejado fazer em 3 meses, que era a parte experimental eu demorei mais de um ano para fazer e o que eu ia fazer de escrita nesse ano, eu ainda não terminei e eu tô estourando o prazo em mais de um ano.*

... análise qualitativa: nuvem de palavras



A dedicação ao estudo sempre esteve presente na vida do doutorando e é possível perceber, ao fazer uma análise da nuvem de palavras, as palavras mais ditas durante a entrevista: ensino, doutorado, mestrado, cota e bolsa. Nesse caso, a nuvem de palavras só veio confirmar e reforçar o que foi percebido durante a análise de conteúdo. As análises qualitativas da nuvem de palavras nos possibilitam quadros conceituais úteis à síntese, sistematização e compreensão enriquecida de um conjunto de ideias que poderiam subsidiar proposições. Nuvens de palavras (NP) são imagens usualmente apresentadas como ilustração à leitura superficial do senso comum. O tamanho de cada palavra indica sua frequência, admitida como *proxy* da relevância de determinada temática na totalidade dos textos analisados (VILELA; RIBEIRO; BATISTA, 2020).

Até o momento, o discente já realizou o exame de Qualificação, em 25/02/2021, e o de defesa, em 31/08/2022, mas ainda não solicitou o diploma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de família não tem uma definição única e acabada, mas pode ser compreendido, entre outros sentidos, pelas funções que a família desempenha, as quais se diferenciam em cada sociedade, sendo uma instituição cuja ocorrência está em toda parte e em toda sociedade, sendo considerado como modelo ideal de família aquele que se inicia de uma constituição social e tem origem no matrimônio, sendo tradicionalmente constituído por marido, esposa e filhos, os quais estão unidos por laços legais, direitos, obrigações, proibições e sentimentos, como respeito, medo, afeto e amor, podendo variar em sua constituição e formação conforme a cultura de cada povo.

A família tem uma importância muito grande para os discentes cotistas no Programa UFGInclui, lembrando que são discentes indígenas e negros quilombolas, cujas famílias representam o alicerce de sua constituição, seu território seguro e tem sentido fundamental para eles, os impulsionando a estudar e a se ascenderem em relação às expectativas dessa mesma família.

O arranjo familiar de cada discente é bem diferente do modelo tradicional composto por pai, mãe e filhos. Os arranjos não tradicionais são compostos por mãe solteira mais filhos, sem a presença do pai; mãe, pai e filhos; mãe, avó e filhos, sem a presença do pai; mãe viúva e filhos; amigos mais discente, sem a presença de mãe e pai; primos mais discente, sem a presença de pai e mãe; mãe mais mãe e filhos, sem a presença de pai; marido mais discente sem filhos, constituindo a própria família; esposa mais discente e filho, também, constituindo a própria família; discentes morando sozinhos, sem a presença de pai ou de mãe.

Foi acrescentado à proposta da tese o retorno ao campo para verificar se os discentes cotistas do programa UFGInclui da UFG, regional Jataí, conseguiram concluir o curso. Nesse retorno, constatamos que dos nove discentes que aceitaram a nova imersão, apenas três ainda não concluíram o curso: um estudante de medicina, que está dentro do prazo de conclusão, já que ingressou na universidade em 2016 e o curso tem duração de seis anos; o discente negro quilombola que está no seu último ano de prazo, só faltando concluir o TCC; e um terceiro discente que, quando aconteceu a imersão, faltavam seis meses para concluir o curso, mas tudo estava certo para a finalização. Todos alegam estar muito satisfeitos e demonstram amadurecimento profissional e intelectual, com segurança em seus posicionamentos. Todos disseram ter ascensão financeira em relação à vida financeira anterior ao curso, apesar de todas as experiências impactantes dentro do território universitário. Todos voltariam a estudar na UFG.

A mãe dos discentes interlocutores, tanto do Programa UFGInclui, quanto da pós-graduação tem papel fundamental na vida acadêmica e nas escolhas, como se essa "mãe" fosse uma entidade, um sujeito completo, onipresente, onisciente, que não sente medo, frio, insegurança ou dor; como, se de alguma forma subjetiva, a ela fosse atribuída toda a responsabilidade de conduzir esse filho à vida acadêmica o segurasse, como uma base que alicerça e dá sustentação. Essa caminhada acadêmica ocupa um lugar de prestígio em suas falas: sempre foi a referência de luta e de persistência, os incentivando a estudar e a mudar de vida.

Para Márcia Lima e Ian Prates (2019), apesar da mãe, muitas vezes negra, pobre e empregada doméstica, vê na universidade algo bom, incentivando o filho a estudar, porque além de ser uma estratégia para que ele não repita o ciclo de profissões de submissão dos membros da família é, também, uma forma de amar (HOOKS, 2000). Entre 2002 e 2012, houve uma redução significativa de empregadas domésticas, em especial, nas faixas mais jovens, assim como um aumento da escolaridade desses trabalhadores" (LIMA; PRATES, 2019, p. 152), coincidência ou não, mas é possível criar uma relação direta entre cotas, a entrada na universidade e a fuga do trabalho de subalternidade, pensado para a população negra, presentes nas narrativas dos discentes do Programa UFGInclui.

Para uma permanência qualificada na Universidade deve-se levar em consideração a necessidade de condições materiais que permitam a subsistência, ou seja, dinheiro para comprar livros, almoçar, lanchar, pagar o transporte e se divertir, além da necessidade de apoio pedagógico, de valorização da autoestima, dos referenciais docentes e bibliográficos, sabendo-se que é necessária a possibilidade que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, ser reconhecido e de pertencer a ele (SANTOS, 2009). A necessidade de reconhecimento por terceiros é notória em todos os discentes consultados, sejam eles os indígenas e negros quilombolas da graduação, sejam eles os discentes cotistas da pós-graduação.

A influência da mãe é tão forte que fica nítida na fala da discente Ficóide, que tenta justificar o porquê a prima é sua referência e não a mãe, e, para isso, compara o tempo todo a prima com a mãe, sem eu nem ter tocado nessa questão. Ela se sente incomodada por dar mais importância à influência da prima, mesmo essa sendo mais nova que a mãe:

> Minha prima tinha uma visão totalmente diferente, minha mãe foi aquela pessoa que foi ensinada que o cabelo dela era ruim, que ela deveria alisar o cabelo, começamos a alisar o cabelo com 8 a 9 anos de idade, nessa idade já estávamos com o cabelo todo alisado. E aí minha prima, apesar que ela era bem mais nova que minha mãe e tudo mais, ela já tinha todo esse pensamento totalmente diferente né?! E ela fez faculdade e tudo mais, ela veio para estudar ela tava terminando a faculdade, se eu não me engano ela foi a primeira da nossa família a fazer faculdade, foi uma das primeiras. Ela fez o curso de Turismo no IFG (FICÓIDE, 2021).

Um sentimento presente durante todo o campo, foi a emoção, sendo ela, composta pelo medo, pela gratidão, pela tensão e pela pressão sofrida e presente em todas as vivências dos interlocutores. O sentimento que mais se fez presente, de forma não declarada, foi o "medo", presente no discente indígena que diz estar com medo, porque concluirá o curso e precisará ir para o mercado de trabalho, se sentindo amedrontado com os desafios desse novo território, no qual adentrará como profissional. "Aprendi, por exemplo, recentemente, a ter medo do medo que sentem de mim, quando manifesto a intenção de atravessar algumas das múltiplas fronteiras fractais que constituem a ecologia geopolítica do presente" (CASTRO, 2011, p. 887).

IND/MED 4 quer ser médico para poder ajudar seu povo, com o conhecimento dos brancos, já que sua comunidade está exposta também as doenças desses, apesar do medo que apresenta ter desse universo, sonha com ele, pois apenas mediante essa realidade ele conseguirá proteger a si e ao seus, pois para Eduardo Viveiros de Castro (2011, p. 889), "para poder viver a seu gosto – "viver bem", como se diz que os indígenas gostam de dizer – é preciso primeiro gostar de viver perigosamente".

IND/MED 4 (2022) volta a reforçar o seu medo e tenta justificá-lo "*por mais que não esteja formado, mas já tenho expectativas sobre minha inserção profissional. É uma mistura de ansiedade para formar logo e de medo, pois não sei como serão as barreiras que terei que enfrentar. Isso só a experiência vai me dizer*".

Se fizermos uma analogia entre as barreiras citadas por IND/MED 4 e fronteiras, – partindo-se do pressuposto que ele saiu de seu território, ultrapassando as fronteiras desse território para adentrar o território da universidade e já se imaginava saindo desse território, e ultrapassando suas fronteiras, a caminho de um novo território chamado mercado de trabalho, criado e desenhado pelo capitalismo que objetifica o homem e o seu trabalho, – podemos definir de várias maneiras, o lugar do perigo e do medo por excelência. Está claro, hoje, que o mundo contemporâneo pode ser tudo, menos um mundo sem fronteiras – a famosa "fronteira final" ou seja, hoje todo lugar é fronteira, ou melhor, limite que não pode ser cruzado (CASTRO, 2011). "Imagine-se então o medo que é viver hoje no "centro" de um mundo que é só fronteira e termo, horizonte e clausura. O fim do mundo passa a estar em toda parte, e seu verdadeiro centro, em lugar nenhum" (CASTRO, 2011, p. 889).

Os discentes da pós-graduação compartilharam suas vivências acadêmicas durante todo o seu percurso acadêmico. Levando-se em consideração que a coleta de dados foi feita em plena pandemia, pudemos perceber que os interlocutores se sentiam fragilizados pelo distanciamento provocado pelo *home office*, dificultando o estudo e o compartilhamento de experiências entre eles, que se mostraram ter saudades até das conversas na cantina e do contato

direto com os colegas para tirarem dúvidas e discutirem os conteúdos estudados durante a pós-graduação. Apenas a discente Trevo Rosa, da Ciências da Computação, diz ter gostado de trabalhar em casa, mas com isso, se sobrecarregou de tarefas, ficando na frente do PC o dia todo, sentando-se pela manhã e só se levantando às 22h.

Foi perceptível a influência das mães na vida acadêmica dos discentes da pós-graduação, também, na grande maioria, negra, ocupando trabalhos de subalternidade e sobrecarregadas de tarefas a serem feitas. O que me pareceu muito interessante foi o quanto a influência da mãe preta foi diferente da influência da mãe branca. A discente filha da mãe branca não demonstrou ter a mãe como principal referência, ela demonstra sofrer maior influência do pai, mas não como inspiração e, sim, como desafio, desafio de fazer tudo que o pai não queria que ela fizesse, "*desafio de abrir portas e quebrar barreiras"*, como ela mesma diz, para ter a tão sonhada liberdade. Sua consciência de pertencimento pareceu ser mais superficial em relação às outras discentes, que tem como referência a mãe preta, creio que seja porque sua mãe, sendo branca, nunca sofreu racismo e nunca se deparou com essas experiências para orientá-la sobre uma consciência racial, sendo a discente, negra de pele clara, passa-se por branca com maior facilidade, adentrando espaços sem tanta atenção para a sua cor, o que facilitou, também, para a sua falta de posicionamento racial.

Algo que ficou visível, de uma forma bem sútil, nessas transcrições, foi a atribuição que as discentes tendem a dar, para a aceitação da liberdade e orientação sexual, àqueles que tem mais estudos. Foi o caso de Ficóide, que diz que a prima adorava seu cabelo, cada vez que ia em uma reunião da família, estava com o cabelo de um jeito, mas também, "*ela fez até faculdade"*. Assim o faz a discente Chincherinchee Gigante, ao dizer que o pai não aceita sua homossexualidade, ao ponto de o próprio irmão de 17 anos, esconder sua homossexualidade, mas justifica que os seus familiares paternos, são mais abertos à homossexualidade, e, posteriormente, me diz que eles possuem mais estudo, tendo várias pessoas que fazem faculdade. Entendo com isso, que para as discentes, quanto mais se estuda, mais se liberta e abandona o achismo, o senso comum e o pensamento retrógrado patriarcal, que prende e rotula pessoas e comportamentos.

Voltando à discente Trevo Rosa, ela, também, é atravessada pelo patriarcado de uma forma muito marcante, foi matriculada em escola só para meninas, durante todo o ensino fundamental e médio, foi para a graduação em Geografia, onde a maioria das discentes eram mulheres, resolveu mudar tudo e fazer um curso, em que a maioria dos discentes eram homens, resolveu trabalhar, trabalhava no Centro de Seleção em um departamento em que a maioria, também, era de homens, e, hoje, na pós-graduação, é orientada por professores homens, como

ela mesma diz, "*sempre estudei em escola de meninas, agora meu mundo é todo composto por homens"*, contrariando seu pai, até na escolha de não ter filhos.

Mesmo que, *a priori*, alguns discentes, pretos de pele clara, tenham dito que nunca sofreram racismo, logo em seguida se lembraram de atitudes racistas e discriminatórias, ou seja, 100% dos interlocutores da pós-graduação já passaram por racismo dentro do território acadêmico. É importante lembrar que, por mais que o território acadêmico tenha se tornado multicolorido e lute para se tornar antirracista, ainda há presença do racismo nesse território, pois vivemos em uma sociedade totalmente racista, em que esses corpos habitam todos os espaços, nessa mesma sociedade, e não, existe nela, um único espaço que seja isolado da presença dele.

É importante registrar que, além do racismo, o sexismo e o patriarcado, não dão trégua, assim acontece com a da discente Trevo Rosa, que só teve legitimidade na sua fala profissional, depois que um homem branco veio e falou a mesma coisa que ela, reafirmando e validando o que ela já havia dito. Assim, também, aconteceu com a discente Lírio Tocha, que além de perceber essa reafirmação, que parece se fazer necessária, apenas por ser uma mulher negra, ela também compartilhou que as pessoas chegam no laboratório e ficam esperando a profissional chegar, sendo que ela já está lá, mas eles não a reconhecem nesse corpo de mulher negra, além das várias vezes que precisou ir, pessoalmente aos fornecedores, após trocarem vários *e-mails*, e eles não acreditarem ser ela a profissional responsável pelo laboratório.

Algo muito nítido entre os discentes cotistas da graduação do Programa UFGInclui, e os discentes cotistas da pós-graduação *stricto sensu*, quando comparados, é o quanto os discentes da graduação têm mais noção de pertencimento, de coletividade e de identidade, em relação aos da pós-graduação. Creio que seja porque na pós-graduação se realiza muitas pesquisas, publicações, e ainda, se elabora a dissertação/tese, tendo pouco tempo para a vivência diária com os colegas, fora da sala de aula, principalmente, porque esses estavam em plena pandemia, e acabaram não participando de nenhum movimento social, ou atividade coletiva. O objetivo principal dessa etnografia – investigar como os discentes cotistas da pós-graduação da UFG percebem a política de cotas – foi contemplado mediante um estudo aprofundado e uma descrição densa de vivências nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado da UFG e de como os discentes cotistas da UFG percebem a política de cotas implementadas pela universidade em suas vivências. Todos os discentes da pós-graduação reconhecem a importância das cotas, para que ali estivessem, e a importância do curso que fazem para sua ascensão psicologia e/ou financeira. Uma das discentes, a Trevo Rosa, mesmo reconhecendo a importância das cotas, se mostra insegura, somado a sua fragilidade em

se sentir pertencente, filha de mãe branca e rodeada de homens brancos, afirma que concordaria mais com as cotas, se elas fossem apenas de classe, e não raciais. Outro discente que se mostra inseguro quanto ao posicionamento e ao pertencimento, é o discente Ripsális que diz que preferia não ter entrado por cotas, como se, se sentisse inferiorizado por ter ingressado na pós-graduação apenas por esse recurso. Já os demais, ingressaram por cotas, ingressariam novamente e, ainda, influenciam o máximo de pessoas negras a ingressarem, também.

Sobre o primeiro objetivo específico – delineamento da percepção dos interlocutores sobre o quantitativo de cotistas em relação não cotistas, todos demonstram ter consciência de que a quantidade de alunos e professores negros nesses lugares é quase imperceptível e isso é motivo de muito incômodo e desperta neles sentimento de solidão. É sabido que a referência é muito importante, mesmo para discentes da pós-graduação, e pode ser percebida na narrativa da discente Chincherinchee Gigante, ao se deparar com um médico negro, em que ela se emocionou, na consulta e voltou a se emocionar durante a entrevista, enquanto compartilhava conosco essa alegria.

Com a imersão no campo, provocamos tensão, e, também, fomos tensionadas na tentativa de contemplar o segundo objetivo específico – tensionar como a área de conhecimento influencia a percepção de pertencimento dos cotistas em relação às suas vivências acadêmicas e de pertencimento – podendo-se concluir quer a área de conhecimento pouco influenciou o sentimento de pertencimento. É importante dizer que naquele momento de pandemia e isolamento social, quando foram realizadas as coletas de dados, não havia interação entre os discentes da pós-graduação, uma vez que todos já tinham participado das aulas presenciais, as últimas pelo modo remoto, não tendo muito espaço para interagirem, nesse momento, que se dedicavam a escrita da dissertação/tese. Percebemos que os discentes que demonstraram mais distantes do seu pertencimento identitário foram os discentes: Trevo Rosa da Ciência da Computação, que afirma que nunca teve matérias direcionadas a discussão, a não ser quando saiu da faculdade e teve “mulheres na tecnologia”, mas nada relacionado a questões raciais; o Veneno de Caçador, da Saúde Coletiva, que nunca havia se pensado como pardo e o significado desse lugar de pertencimento; e o discente Ripsális da Genética e Biologia Molecular, que preferia não ter usado as cotas, parece ter se sentido inferiorizado por isso, e, também, nunca teve disciplinas voltadas para questões raciais e nunca fez parte de nenhum movimento negro. As discentes Lírio Tocha, extremamente consciente de sua identidade, seu pertencimento e a importância de ocupar esse lugar, sendo uma mulher negra, tanto que seleciona apenas discentes estagiários negros para o laboratório, faz o curso de Zootecnia, parece não ter sido influenciada pelo curso, mas, sim, pelas experiências de racismo que sempre sofreu, como quando

solicitaram que ela alisasse o cabelo, para ficar mais apresentável para trabalhar no *shopping*, e ela se negou. A discente Iris Africana, também consciente de seu lugar e da importância dele, incomodada com à ausência de pessoas negras no curso da saúde, que durante a graduação em instituição privada, alisava o cabelo, e quando veio para a UFG, assumiu seu cabelo crespo, passando a frequentar coletivos e ter discussões aprofundadas sobre negritude. A discente Chincherinchee Gigante, do curso de Educação Física, foi criada em uma família extremamente ciente de seu pertencimento e de sua necessidade de reafirmação, portanto, após o curso de pós-graduação passou a se assumir, também, como mulher homossexual, não sendo o curso o responsável por seu sentimento de pertencimento, mas o responsável por lhe dar segurança suficiente para se posicionar e assumir a terceira categoria, que ela diz atravessá-la, a homossexualidade; e, por último, a discente Ficóide, que alisava seus cabelos crespo e foi influenciada pela prima, que veio da cidade de Goiás, e se mostrava apaixonada pelos seus cabelos crespos. Na universidade foi acolhida pelo curso de Ciências Sociais, participou da iniciação científica, conheceu autoras negras, passou a conhecer os coletivos dos quais começou a fazer parte, se tornando mais consciente e mais apta às discussões que teve durante os momentos que passou nesse território.

Lembrando que as categorias mais utilizadas pelas cotistas interlocutoras da pós-graduação, foram: sobrecarregada, atarefada, sem tempo, pioneira, desbravadora, solitária, muito comum entre as mulheres negras. Já entre os discentes as categorias predominantes foram a necessidade do trabalho e a ascensão financeira proporcionada por ele, ficando visível a encruzilhada do racismo, sexismo e patriarcado nessas falas. A mulher precisa dar conta de múltiplas formas de trabalhos e jornadas e isso parece estar naturalizado nessa sociedade, muitas vezes, causando o sentimento de incapacidade relatados por algumas. Em 2016, Trevo Rosa se casou com um jovem *personal trainer*, formado em Educação Física, também, pela UFG, que havia conhecido em uma prova de concurso público promovido pelo Centro de Seleção, onde trabalhava e, na época, imaginou que seu ritmo de produção, após o casamento seria o mesmo, mas descobriu que "*não dá, não dá... não consegui produzir da mesma forma, ninguém me avisou que seria pior ainda, não conseguia produzir*" (TREVO ROSA, 2021), passando a ser atribuído a ela, os serviços domésticos, cuidados com o marido e casa. Quanto aos interlocutores homens, um deles se sentia um peso para a mãe, pois não trabalhava e era sustentado por ela e seus colegas de ensino médio que foram para o mercado de trabalho já possuíam família, casa e carro e ele apenas estudava e dependia da mãe e de bolsa. Já o outro interlocutor se sentia pressionado o tempo todo pela necessidade de trabalhar e sustentar sua família composta por esposa e filha.



Assim como foi feita uma análise qualitativa, adotando a técnica nuvem de palavras, essa também foi feita de forma geral, com todos os interlocutores da etnografia, cotistas da pós-graduação, confirmando o que havíamos detectado: vivem em prol da família e da universidade, ou seja, as palavras mais ditas foram: mestrado, pai, curso, mãe, anos, agora e, casa. Vale fazer uma observação, seis dos sete discentes, têm a mãe como principal referência, mesmo a discente que se inspirou na prima, para isso, fez várias justificativas, tendo a mãe como referência. A palavra pai, aparece entre as palavras mais repetida pela quantidade de vezes em que uma das discentes se referiu ao pai, comprometendo o resultado da nuvem de palavras, se analisada isoladamente. Já os demais, falaram pouco sobre o pai, apenas para mencionar a existência dele, e não como referência principal.

Sobre o terceiro objetivo específico que pretendíamos, – explanar sobre a discussão existente entre cotistas e autodeclarados PPI, sobre ações afirmativas – nenhum dos interlocutores abordados travou tais discussões com discentes autodeclarados pretos, pardos e indígenas sobre ações afirmativas, mesmo porque, quase não havia discentes negros e indígenas, cotistas ou não, em suas turmas, e, também, porque eles se afastaram da convivência e discussões, devido à pandemia e o isolamento social. Importante lembrar que foram travadas discussões durante a trajetória acadêmica dos pós-graduandos no território da academia, mas essas não contemplavam o objetivo específico proposto. O discente Ripsális chega a reclamar da falta de resposta, retorno e atenção dos colegas, quando ele mandava mensagem, dizendo que demoravam demais para responder pelo *WhatsApp* e/ou por *e-mail*, e quando respondiam, ele não entendia e ficava assim, porque se mandasse outra mensagem, demorariam novamente a responder.

O último objetivo específico que pretendíamos contemplar com a etnografia – documentar as histórias de vida, as narrativas de si e vivência acadêmicas dos cotistas da pós-graduação – foi alcançado com sucesso, e aqui, entrego a vocês uma tese que os convidam a discussões importantes sobre racismo, sexismo, patriarcado, ações afirmativas e cotas raciais, e principalmente, entregamos a vocês, histórias de luta e de sucesso, com objetivos alcançados graças à resistência, esforço dos discentes e as políticas de cotas, acolhimento e bolsas

concedidos pela universidade. Concluímos que as ações afirmativas são necessárias e uma grande impulsionadora para a ascensão psicológica, social e financeira dos discentes ocupantes desse território e interlocutores dessa etnografia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. Capitalismo e crise: o que o racismo tem a ver com isso? *In:* RENZO, Artur. *Blog da Boitempo,* São Paulo, 23 jun. 2020. Disponível em: https:// blogdaboitempo.com.br/2020/06/23/capitalismo-e-crise-o-que-o-racismo-tem-a-ver-com-isso. Acesso em: 8 abr. 2021.

AMABILE, Antônio Educardo de Noronha *et al* (org.). *Dicionário de políticas públicas*. Barbacena, EdUEMG, 2012.

AMAZONIA REAL. *Ancestralidade, territórios e o feminino*. Por Marizilda Cruppe, Maria Fernanda Ribeiro e Jullie Pereira, da *Amazônia Real*. 2019.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 2020. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf. Acesso em: 21 mar 2021.

APG. Assciação de Pós-Graduandos da UFG. *Carta dos pós-graduandos da UFG greve para exigir valorização.* 2022. Disponível em: file:///D:/Downloads/Carta%20da%20APG%20sobre%20a%20Paralisa%C3%A7%C3%A3o%20das%20atividades.pdf. Acesso em: 7 dez. 2022.

ARAÚJO, Márcia Luiza Pires de. *A escolarização de crianças negras paulistas (1920-1940)*. São Paulo: s.n., 2013. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27062013-124505/publico/MARCIA_LUIZA_PIRES_DE_ARAUJO_rev.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco.* 6. ed. São Paulo: Martin Claret, 2013.

ARONOVICH, Lola. Prefácio à edição brasileira *In*: LERNER, Gerda. *A criação do patriarcado:* história da opressão das mulheres pelos homens. tradução Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019. Disponível em: https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/07/criacao-patriarcado.pdf. Acesso em: 2 fev. 2023.

ARROYO, Miguel González. Pedagogia em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p 28-49, jan./jun. 2003.

ARRUTI, José Maurício. Quilombos. *In*: PINHO, Osmundo; SANSONE, Livio (org.). *Raça:* novas perspectivas antropológicas. Salvador-BA: ABA, 2008.

BARBOSA, Irene Maria Ferreira. *Enfrentando preconceitos:* um estudo da escola como estratégia de superação de desigualdades. Campinas-SP: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Ações afirmativas: respostas às questões mais frequentes. *O público e o privado,* Fortaleza, n. 3, p. 83-98, jan./jun. 2004a. Disponível em: http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=270&path%5B%5D=393. Acesso em: 29 jan. 2020.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Levando a raça a sério: ação afirmativa e correto reconhecimento. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; GALDINO, Daniela (org.). *Levando a raça a sério:* ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004b. p. 15-38.

BORGES, Juliana. *O que é encarceramento em massa?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. República dos Estados Unidos do Brasil. *Decreto n. 19.482*, de 12 de dezembro de 1930. Disponível em http: www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1930v2-230p/L1930-11.pdf. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n 3.834-C*, de 14 de dezembro de 1960. Cria a Universidade Federal de Goiás, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l3834-c.htm#:~:text=LEI%20No%203.834%2DC, Goi%C3%A1s%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 5.465,* de 3 de julho de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Brasília: Casa Civil, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5465.htm. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 5.540*, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de *Lei, PL n. 1332/1983*. (Autor: Abdias Nascimento). Dispõe sobre ação compensatória, visando à implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro, da constituição da república. Disponível em: https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/190742. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei de Conversão, *CN nº. 14/1995*. Dispõe sobre a instituição de cota mínima para os setores étno-raciais, socialmente discriminados em instituições de ensino superior. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/31591. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei, *PL n. 73/1999*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15013#:~:text=PL%2073%2F1999%20Inteiro%20teorProjeto%20de%20Lei&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20ingresso%20nas,de%20ensino%20m%C3%A9dio%20%2D%20cota%20universit%C3%A1ria. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei, *PL n. 3.627/2004*. Institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=254614. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 1.645*, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 12.288*, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985 e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 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: Casa Civil, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei, *PL n. 6.738/2013*. Dispõe sobre a reserva aos negros de vinte por cento das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=600255. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 12.990,* de 09 de junho de 2014. Dispõe sobre reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil _03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº. 13.005,* de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: linha de base. Brasília: Inep, 2015a.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 13.146,* de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto de pessoa com deficiência). Brasília: Casa Civil, 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13 146.htm. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 13.409,* de 28 de dezembro de 2016. Altera a *Lei nº 12.711,* de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 13.634,* de 20 de março de 2018. Cria a Universidade Federal de Catalão, por desmembramento da Universidade Federal de Goiás. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13634.htm. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRITO FILHO, José Cláudio Monteiro de. *Ações afirmativas.* 3. ed. São Paulo: LTr, 2014.

BRÊTAS, José Roberto da Silva. A mudança corporal na adolescência*:* a grande metamorfose. *Temas Sobre Desenvolvimento*, v. 12, n. 72, p. 29-38. 2004.

BULOS, Uadi Lammego. *Constituição Federal anotada***.** São Paulo: Saraiva, 2002.

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas:* notas para uma teoria performativa de assembleia. Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BUTLER, Judith. *Lenguaje, poder y identidad.* Madrid: Editorial Sintesis, 1997.

CABALLERO, Juan Luis. Rm. 5,12 y el pecado original em la exegésis católica reciente. *Sripta Teológica,* v. 46, p. 121-140, 2014.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco Cardoso. A vida na escola e a escola da vida: experiências educativas de afro-descendentes em Santa Catarina no século X. In: ROMÃO, Jeruse (org.). *História da educação do negro e outras histórias.* MEC. Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, 2005. (Coleção Educação para Todos).

CARDOSO, Vânia. *Mãe Baeta de Yemonja Caroço de dendê:* a sabedoria dos terreiros – como Ialorixás e Babalorixás passam seus conhecimentos a seus filhos. Ilustrações de Raul Lody. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

CARNEIRO, Sueli. A luta permanece: entrevista com Sueli Carneiro. Entrevistador: Aldineto Miranda Santos. *Abatirá: Revista de Ciências Humanas e Linguagens*, Eunápolis, v. 1, n. 1, p. 439-448, 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/8832. Acesso em: 21 dez. 2020.

CARNEIRO, Sueli. A conferência sobre o racismo. *Portal Geledés*. 2000. Disponível em: https://www.geledes.org.br/a-conferencia-sobre-racismo/. Acesso em: 22 set. 2020.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.* São Paulo: Selo Negro, 2011.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. *In*: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (org.). *Psicologia social:* o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 58-75.

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. *Cadernos Pesquisa*, São Paulo, v. 76, p. 31-40, fev. 1991. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1052/1060. Acesso em: 8 mar. 2021.

CLIFFORD, Nabby. *Negro ou preto? É preto.* 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3ccWLl0m4QA&ab_channel=PortalRa%C3%ADzes. Acesso em: 19 mar. 2021.

COELHO, Maria Claudia. *As emoções e o trabalho intelectual*, Porto Alegre, ano 25, n. 54, p. 273-297, maio/ago. 2019. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832019000200011 A

COLETIVO Rosa Parks da UFG. *Especial 10 anos da Lei de cotas*. 2022. Disponível em: https://rosaparks.fcs.ufg.br/n/159856-especial-10-anos-da-lei-de-cotas. Acesso em: 8 mar. 2021.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília-DF, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzzsGrvmFTKFqr6GLVMn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 8 mar. 2021.

CORDEIRO, Maria José Jesus Alves. Ações afirmativas: políticas nas instituições de ensino superior. *Política & Trabalho: Revista de Ciências Sociais*, João Pessoa, v. 33, p. 97-115, 2010. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/9035. Acesso em: 22 set. 2020.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). *História da educação do negro e outras histórias.* Brasília: MEC/Secadi, 2005. p. 21-33. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

CRUZ, Victoria Santa Cruz. *Me gritaron negra*. Disponível em Acesso em: 2 abr. 2020.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe* [recurso eletrônico]. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016. Disponível em: https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2017/08/davis-angela-mulher-raca-e-classe-cap-11-p-116.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

DAMATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter *"anthropological blues*". *In*: NUNES, E. (org.). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 23-35.

DIAS, Luciana de Oliveira. Desigualdades étnico-raciais e políticas públicas no Brasil. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - ABPN*, Goiânia, v. 3, n. 7, p. 7-28, mar./jun. 2012. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/360. Acesso em: 20 set. 2020.

DIAS, Luciana de Oliveira. Notas sobre diversidade cultural e educação. *In*: BORGES, Luciana; DIAS, Luciana de Oliveira; CARRIJO, Silvana Augusta Barbosa. *Gênero, linguagem e etnicidades*. Goiânia: Funape, 2013. p. 19-25.

DIAS, Luciana de Oliveira. Negritando esperanças nas encruzilhadas dos saberes: pelo reconhecimento de uma epistemologia negra no espaço acadêmico. *In: GOMES,* Nilma Lino (org.). *Saberes das lutas do movimento negro educador*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. p. 133-159.

DIAS, Luciana de Oliveira. Ações afirmativas e políticas reparatórias: avanços e desafios. *Cadernos de Campo* (São Paulo, online), v. 31, n. 2, p. 1-8, 2022.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água.* 2. ed. Rio de Janeiro-RJ: Pallas Míni, 2014.

EUGÊNIA, Sara França. *Raízes que sustentam* [manuscrito]: narrativas de transição capilar e identidades de mulheres negras: da violação à efetivação de direitos. 2021.160 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Pró-reitoria de Pós-graduação (PRPG), Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Goiânia, 2021.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. *Teatro experimental do negro*. 2022. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399330/teatro-experimental-do-negro. Acesso em: 3 mar. 2022.

FACCHINI, Regina; COACCI, Thiago; SILVA, Gleicy Mailly da. Construindo cumplicidades: ações afirmativas, disputas espistêmicas e processos político-pedagógico-afetivos. *In: GOMES, Nilma Lino (org.). Saberes das lutas do movimento negro educador.* Petrópolis- RJ: Vozes, 2022. p. 93-132.

FANON, Frantz Omar. *Los condenados de la tierra. México*: Fondo de Cultura Económica, 1983.

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

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, 1978. v. I.

FRANÇA, Isabela F. *et al*. Sistema de apoio à saúde ocupacional. *In*: ESCOLA REGIONAL DE COMPUTAÇÃO APLICADA À SAÚDE (ERCAS) 8.. 2021, São Paulo. *Anais [...]* v. 1. p. 82-85. Disponível em: file:///D:/Downloads/17445-313-14017-1-10-20211006%20(1).pdf. Acesso em: 31 de jan. de 2023.

FOUCAULT, Michael. *Microfísica do poder.* 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michael. *A ordem do discurso.* 18. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

FRANKENBERG, Ruth Alice Emma. *A miragem de uma branquidade não marcada*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança:* um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Apresentação de Fernando Henrique Cardoso. ed. rev. São Paulo: Global, 2003.

FUNDAÇÃO PALMARES**.** *#ElasNaHistória #MulheresNegrasNaHistória.* 2019. Disponível em: https://www.facebook.com/PalmaresGovBr/photos/elasnahist%C3%B3ria-mulheresnegrasnahist%C3%B3ria-negro-tem-que-ter-nome-e-sobrenome-sen%C3%A3o/2814901445401603/. Acesso em: 26 jul. 2021.

GAGO, Verónica. *A potência feminista ou o desejo de transformar tudo*. São Paulo: Ed. Elefante, 2020.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In:* GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GODOI, Marciano Seabra de; SANTOS, Maria Angélica dos. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. *Revista de Informação Legislativa (RIL)*, Brasília-DF, v. 58, n. 229, p. 11-35, jan./mar. 2021. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229_p11. Acesso em: 23 mar. 2022.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade:* o direito como instrumento de transformação social. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e identidade negra***.** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa,* São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação de jovens e adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador:* saberes construídos nas lutas por emancipação. São Paulo: Editora Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador:* saberes construídos nas lutas por emancipação. 7. reimpressão. Petrópolis-RJ: Vozes, 2021.

GONÇALVES, Ana Maria. *Um defeito de cor.* Rio de Janeiro: Record, 2006.

GONÇALVES, Débora. *A Importância da leitura nos anos iniciais escolares*. São Gonçalo: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. Rio de Janeiro: *Tempo Brasileiro*, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras*: diáspora africana. São Paulo: Ed. Filhos da África, 2018.

GORDON, Lewis. *Bad faith and antiblack racism*. New York: Humanity Books, 1999.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Cor e raça: raça, cor e outros conceitos analíticos. *In*: PINHO, Osmundo Araújo; SANSONE, Lívio (org.). *Raça:* novas perspectivas antropológicas. 2. ed. rev. Salvador: EDUFBA, 2008. *E-book*. p. 63-82. Disponível em: http://books.scielo.org/id/3tqqd/pdf/pinho-9788523212254-04.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e antirracismo no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 43, p. 26-44, nov. 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2128310/mod_resource/content/1/ASG_racismo_e_anti_racismo_NE%2043_1995.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

HALL, Stuart. The Spectacle of the 'Other'. *In*: HALL, Stuart (ed.). *Representations:* cultural representations and signifying practices. London: Sage and The Open University, 1997. p. 223-279.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil:* evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. (Texto para discussão n. 807).

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Atlas do Censo Demográfico 2010*. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/#/home. Acesso em: 12 mar. 2020.

NAZARENO, Elias; HERBETTA, Alexandre Ferraz. A pós-graduação brasileira: sua construção assimétrica e algumas tentativas de superação. *Estudos de Psicologia*, 24(2), abril a junho de 2019, p. 103-112.

IANNI, Octavio. *Raças e classes sociais no Brasil.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

JORNAL O POPULAR. *Protesto questiona reversão de cota em seleção para professor na UFG*. Matéria de Deivid Souza. 21 de novembro de 2022. Disponível em: https://prod.opopular.com.br/cidades/protesto-questiona-revers-o-de-cota-em-selec-o-para-professor-na-ufg-1.2564683. Acesso em: 22 nov. 2022.

KRAHÔ, Creuza Prumkwyj. *Wato ne hômpu ne kãmpa:convivo, vejo e ouço a vida Mehi (Mãkrarè).* Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais). Universidade de Brasília-DF, 2017.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. *Introdução à sociologia da emoção*. João Pessoa: Manufatura, 2004.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação:* episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

LERNER, Gerda. *A criação do patriarcado*: história da opressão das mulheres pelos homens. Tradução de Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019. Disponível em: https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/07/criacao-patriarcado.pdf. Acesso em: 2 fev. 2023.

LIMA, Stephanie P. A construção dos saberes afetivos na ação política de jovens negros universitários. *In:* GOMES, Nilma Lino (org.). *Saberes das lutas do movimento negro educador*. Petrópolis- RJ: Vozes, 2022.

LOMBROSO, Cesare. *O homem delinquente.* Tradução: Sebastian José Roque. São Paulo: Ícone, 2010.

LOPES, Ana Maria D'Ávila. Gênero, discriminação e tráfico internacional de mulheres. *In:* SALES, Lília Maia de Morais (org.). *Estudos sobre a efetivação do direito na atualidade*: a cidadania em debate. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2006.

LORDE, Audre. *Irmã outsider:* ensaios e conferências Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia e incorporação. *In*: AMOSSY, Ruth. (org.). *Imagens de si no discurso:* a construção do *ethos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 69-91.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. *Um diário no sentido estrito do termo*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. *Argonautas do Pacífico Ocidental:* um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1922.

MALHEIRO, Agostinho Marques Perdigão. A escravidão no Brasil: ensaio histórico-jurídico-social. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 1866. Disponível em: https://static.scielo.org/scielobooks/kbxjh/pdf/malheiros-9788579820724.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

MARTINS, Leda Maria. A oralitura da memória. *In:* FONSECA, Maria Nazareth Soares Fonseca (Org.). *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia.* São Paulo: Cosac e Naify, 2003.

MAXIMILIANO, Adriana. Leia a entrevista exclusiva com Rosa Parks, concedida dias antes de a ativista falecer. 2019. Disponível em: https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-entrevista-com-rosa-parks.phtml. Acesso em: 21 set. 2021.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*: biopoder soberania estado de exceção política da morte. *Arte e Ensaios*, p. 123-151, 2016. Disponível em: https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf. Acesso em: 2 out. 2022.

MEDINA, Rafael Andrés Montenegro. Identidade, parentesco e territorialidade quilombola: etnografia de uma comunidade quilombola em Viamão, RS. *In:* EVENTO DA UFRGS, Porto Alegre, 2016. *Anais [...]*. Disponível em: https://evento.ufal.br/anaisreaabanne/gt14_g.php. Acesso em: 12 out. 2022.

MICHAELIS DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LÍNGUA PORTUGUESA. *Branco.* 2022. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/branco/. Acesso em: 15 jul. 2022.

MIZAEL, Náiade Cristina de Oliveira; GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Construção da identidade negra na sala de aula: passando por bruxa negra e de preto fudido a pretinho no poder. *Itinerarius Reflectionis: Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação*, Jataí, v. 11, n. 2, p. 1-21, 2015. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/38792/pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.

MOURA, Clóvis. *História do negro brasileiro.* São Paulo: Ática, 1992.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro***.** São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje:* história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004. (Coleção Viver, Aprender).

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:* identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In:* SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB-RJ, 3. Rio de Janeiro. 2003. Disponível em:https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf. Acesso em: 23 ago. 2020.

MUNANGA Kabengele diz que políticas de cotas podem corrigir quadro gritante de discriminação no Brasil. 2010. Disponível em: https://www.geledes.org.br/kabengele-munanga-diz-que-politicas-de-cotas-podem-corrigir-quadro-gritante-de-discriminacao-brasil. Acesso em: 23 de ago. 2020.

NASCIMENTO, Abdias. Discurso proferido no Senado Federal em 16/10/1997. *Revista Thoth.* n. 3. Setembro/Outubro, 1997. p. 55.

NASCIMENTO, Abdias. *Teatro experimental do negro*: trajetória e reflexões. 2004. Disponível em: Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/B8K74xgQY56px6p5YQQP5Ff/?lang=pt. Acesso em: 1 ago. 2022.

NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo*: documentos de uma militância panafricanista. 3. ed. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: IPEAFRO, 2019.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Todos pela educação.* c2020. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br. Acesso em: 5 jun. 2020.

OLIVEIRA, Laiana Lannes de. A Frente Negra Brasileira: política e questão racial nos anos 1930. 2002. Dissertação (Mestrado em História Política). Disponível em: https://doceru.com/doc/nsnvn8. Acesso em: 1 ago. 2022.

O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). *Quilombos:* identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: ABA, 2002.

O GLOBO. *Reitores de universidades dizem que cortes nos recursos da Educação podem deixar 500 mil estudantes pobres sem bolsa*. Brasília, 7 dez. 2022. Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2022/12/reitores-de-universidades-dizem-que-cortes-nos-recursos-da-educacao-podem-deixar-500-mil-estudantes-pobres-sem-bolsa.ghtml. Acesso em: 15 dez. de 2022.

O GLOBO. Anielle Franco é anunciada por Lula como ministra da Igualdade Racial. Publicado em 22 de dez. de 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/12/22/anielle-franco-e-anunciada-por-lula-como-ministra-da-igualdade-racial-veja-perfil.ghtml. Acesso em: 16 jan. 2023.

OSORIO, Rafael Guerreiro. *O sistema classificatório de "cor ou raça" do IBGE*. Brasília: IBGE, 2003. (Texto para Discussão, n. 996).

PEIRANO, Mariza Gomes e Souza. *A teoria vivida e outros ensaios de antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PEIRANO, Mariza Gomes e Souza. Prefácio. *In*: MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental:* um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. São Paulo: Ubu Editora, 2018. p. 11-16.

PEIRANO, Mariza Gomes e Souza. Etnocentrismo às avessas: o conceito de 'sociedade complexa'. *Dados: Revista de Ciências Sociais,* Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p. 97-115, 1983. Disponível em: http://www.marizapeirano.com.br/artigos/1983_etnocentrismo_as_ avessas.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.
PEREIRA, João Baptista Borges. *A criança negra:* identidade étnica e socialização. *Caderno de Pesquisa,* São Paulo, nov. 1987, p. 41-45. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/ n63/n63a07.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

PETRONILIO, Paulo. "Se liga, macho": a encruzilhada po(ética) de uma bixa preta. *Ephemera Journal,* v. 3, n. 6, set.-dez./2020.

PETRUCCELLI, José Luís. *A declaração de cor/raça no Censo 2000:* um estudo comparativo. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. (Texto para Discussão, n. 6).

PIEDADE, Vilma. *Dororidade:* São Paulo: Editora Nós, 2017.

PINTO, Márcia Cristina Costa; FERREIRA, Ricardo Franklin Ferreira. Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v. 9, p. 257-266, jul./dez. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/ pdf/ppp/v9n2/11.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

PINTO, Regina Pahim. *O movimento negro em São Paulo*: luta e identidade. 1993. Tese (Doutorado em Antropologia Política) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da USP, São Paulo, 1993.

QUADROS, Dênis Moura de. *A Negritude (r) existente nos cabelos*: um passeio pelos poemas de Victoria Santa Cruz, Mel duarte, Cristiane Sobral e Mãe Beata De Yemonjá. *In:* SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11 & 13TH WOMEN'S WORLDS CONGRESS. Florianópolis, 2017, *Anais Eletrônicos [...]*. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1496065819_ARQUIVO_Trab alhocompleto_DenisMouradeQuadros.pdf. Acesso em: 11 maio 2021.

QUEM É Sônia Guajajara, que será ministra dos Povos Originários do governo Lula: deputada federal eleita é reconhecida por sua influência no movimento pelos direitos indígenas no Brasil. *Jota*, 29 dez. 2022. Disponível em: https://www.jota.info/eleicoes/quem-e-sonia-guajajara-que-sera-ministra-dos-povos-originarios-do-governo-lula-29122022. Acesso em: 16 de jan. 2023.

RATTS, Alex. *Eu sou atlântica:* sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza, 2006.

REIS, Vilma Maria dos Santos. Nós, mulheres e homens negros, estamos na linha de tiro. *Portal Geledés,* São Paulo. 27 jul. 2017. Disponível em: https://www.geledes.org.br/vilma-reis-nos-mulheres-e-homens-negros-estamos-na-linha-de-tiro/. Acesso em: 13 abr. 2022.

REZENDE, Claudia Barcellos; COELHO, Maria Cláudia. *Antropologia das emoções*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

RIBEIRO, Daniella Borges. Os planos nacionais de pós-graduação: qual a direção dada à produção de conhecimentos no Brasil? *Libertas*, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 61-86, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18440/9629. Acesso em: 25 set. 2020.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização de adultos negros no Teatro Experimental do Negro. *In:* ROMÃO, Jeruse (org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília-DF: MEC/SECADI, 2005. (Coleção Educação para Todos).

SANTOS, Adilson Pereira dos. *Gestão universitária e a lei de cotas.* Curitiba: Appris, 2020.

SANTOS, Dayane Brito Reis. *O movimento negro em São Paulo:* luta e identidade. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11778/1/Tese%20%20Dyane%20Santos.pdf. Acesso em: 2 ago. 2020.

SANTOS, Dayane Brito Reis. *Para além das cotas a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa.* Tese (Doutorado) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da UFBA, Salvador, 2009.

SANTOS, Débora Sirno. *Desempenho, evasão e permanência dos alunos indígenas e negros quilombolas ingressantes pelo Programa UFGInclui da Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí.* 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7969. Acesso em: 20 jun. 2021.

SANTOS, Renato Emerson. Por uma educação antirracista: desafios aos cursos pré-vestibulares populares para negros. *In*: BRAGA, Maria Lucia de S.; SILVEIRA, Maria Helena V. (org.). *O Programa Diversidade na Universidade e construção de uma política educacional antirracista.* Brasília: SECAD/MEC/UNESCO, 2007. (Educação para Todos, 29). Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154582por.pdf. Acesso em: 29 set. 2018.

SANTOS, Katiéli Soares dos. Os estereótipos e representações de personagens negros na história infantil de Monteiro Lobato: o sítio do Pica-Pau amarelo *In:* COPENESUL, 4. 2019. Jaguarão-RS. *Anais... [...]*. Disponível em: https://www.copenesul2019.abpn.org.br/site/contato. Acesso em: 15 jul. 2022.

SARAIVA, Ana Maria Alves. Taxa de matrícula líquida. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. *Dicionário trabalho, profissão e condição docente.* Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. *In*: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (org.). *Políticas públicas: coletânea*, Brasília-DF, 2006. v. 2, p. 19-42.

SAVIANI, Dermeval. A escola pública ao longo do século XX (1890-2001). *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., Curitiba. 2004. *Anais [...]*. Curitiba, 2004.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *Eccos Revista Científica,* São Paulo, v. 10, p. 147-167, jul. 2008. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/715/71509907.pdf. Acesso em: 29 set. 2020.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (org.). *Pedagogia histórico crítica e luta de classes na educação escolar.* Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *E-Cadernos*, n. 18, 2012.

SILVA, Esdra Soares da. *Resenha:* o Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Nilma Lino. *Cadernos CENPEC*, São Paulo. v. 9, n. 1. p. 197-220, jan./jul. 2019.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológica. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). *História da educação do negro e outras histórias.* Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 65-78. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

SILVA, Luciana Rios da; RABINOVICH, Elaine Pedreira; AMORIM, Ivonete Barreto de. Relações familiares na contemporaneidade e construção da subjetividade. *In:* PORTELA, Keyla Christina Almeida; SCHUMACHER, Alexandre José (org.). *Produção científica e experiências exitosas na educação brasileira* [recurso eletrônico] Ponta Grossa-PR: Atena Editora, 2019. (Experiências Exitosas na Educação Brasileira, v. 5).

SILVA, Luiz (Cuti). Literatura negra brasileira: notas a respeito de condicionamentos. *In*: SILVA, Luiz (Cuti). *Reflexões sobre literatura afro-brasileira*. São Paulo: Quilombhoje / Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, 1985.

SILVIO Almeida assume Ministério dos Direitos Humanos e diz que 'todo ato baseado no ódio' será revisto. *G1: TV Globo*. Brasília, 03/01/2023. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/01/03/silvio-almeida-assume-ministerio-dos-direitos-humanos-e-cidadania.ghtml. Acesso em: 2 jan. 2023.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro:* as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

TAVARES, Felipe Formiga. *Análise da instrumentação da ação pública na pós-graduação stricto sensu por meio dos planos nacionais de pós-graduação.* 2019. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) - Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/35194/1/2019_FelipeFormigaTavares.pdf. Acesso em: 13 set. 2018.

TELLES, E. *Racismo à brasileira:* uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

UFG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Resolução CONSUNI nº 29/2008.* Goiânia: UFG, 2008. Disponível em: http://prograd.ufg.br/up/90/o/Resolucao_CONSUNI_2008_0029.pdf. Acesso em: 9 out. 2018.

UFG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Resolução CONSUNI nº 18/2008*, de 27 de junho de 2008. Goiânia: UFG. Cria o curso de graduação em Letras – Libras, modalidade Licenciatura na Faculdade de Letras da UFG. Disponível em: Cria o curso de graduação em Letras – Libras, modalidade Licenciatura na Faculdade de Letras da UFG. Acesso em: 9 out. 2018.

UFG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Resolução CONSUNI nº 20/2010*, de 13 de novembro de 2010. Goiânia: UFG. Altera o Anexo da Resolução CONSUNI Nº 29/2008, que cria o Programa "UFGInclui" na UFG, para inclusão da reserva de vagas do Curso de Letras - Libras para candidatos surdos. Disponível em: https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2010_0020.pdf. Acesso em: 9 out. 2018.

UFG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Resolução CONSUNI nº 18/2011*, de 02 de setembro de 2011. Goiânia: UFG. Altera o Anexo da Resolução CONSUNI Nº 20/2010, que dispõe sobre o Programa "UFGInclui" na UFG. Disponível em: https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2011_0018.pdf. Acesso em: 9 out. 2018.

UFG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Resolução CONSUNI nº 31/2012*, de 19 de outubro de 2012. Goiânia: UFG. Altera a Resolução CONSUNI Nº 29/2008, modificada pelas Resoluções 20/2010 e 18/2011, que dispõem sobre o Programa UFGInclui na UFG. Disponível em: https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2012_0031.pdf. Acesso em: 9 out. 2018.

UFG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Resolução CONSUNI nº 14/2014*, de 23 de maio de 2014. Goiânia: UFG. Dispõe sobre o uso de nome social no âmbito da Universidade Federal de Goiás. Disponível em: Cria o curso de graduação em Letras – Libras, modalidade Licenciatura na Faculdade de Letras da UFG. Disponível em: https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2014_0014.pdf. Acesso em: 9 out. 2018.

UFG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Resolução CONSUNI nº 07/2015.* Goiânia: UFG, 2015. Disponível em: https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2015_0007.pdf. Acesso em: 13 set. 2018.

UFG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Resolução CONSUNI nº 32R/2017*, de 10 de novembro de 2017. (Reeditada com as alterações introduzidas pelas Resoluções CONSUNI Nº 12/2018 e 16/2018). Cria as Comissões de Escolaridade, de Verificação da Condição de Deficiência, de Análise da Realidade Socioeconômica e de Heteroidentificação para atuarem nos processos seletivos de ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG). (Alterado pela Resolução CONSUNI Nº 12/2018). Disponível em: Cria o curso de graduação em Letras – Libras, modalidade Licenciatura na Faculdade de Letras da UFG. Acesso em: 9 out. 2018. Disponível em: https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2017_0032R.pdf. Acesso em: 17 de nov. 2022.

UFG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Resolução *CONSUNI nº 16/2018*, de 19 de outubro de 2018. Goiânia: UFG. Altera dispositivos da Resolução CONSUNI Nº 32/2017, que dispõe sobre as Comissões para atuarem nos processos seletivos de ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Disponível em: https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2018_0016.pdf. Acesso em: 9 out. 2018.

UFG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Resolução CONSUNI nº 98/2021*, de 15 de outubro de 2021. Goiânia: UFG. Altera o Anexo da Resolução CONSUNI Nº 20/2010, que dispõe sobre o Programa "UFGInclui" na UFG. Disponível em: https://sin.ufg.br/p/41163-secretaria-de-inclusao-sin#:~:text=Em%202021%2C%20uma%20nova%20atualiza%C3%A7%C3%A3oo%20ingresso%20da%20pessoa%20surda. Acesso em: 9 dez. 2021.

UFG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *SIN concede entrevista para falar sobre os 10 anos da Lei de Cotas. 2022*. Disponível em: https://sin.ufg.br/n/160062-sin-concede-entrevista-para-falar-sobre-os-10-anos-da-lei-de-cotas. Acesso em: 9 mar. 2023.

UFG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *CONSUNI aprova uso de nome social em diplomas e documentos da UFG*. 2023. Disponível em: https://ufg.br/n/164231-consuni-aprova-uso-de-nome-social-em-diplomas-e-documentos-da-ufg. Acesso em: 9 fev. 2023.

UFG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena*. 2023. Disponível em: https://intercultural.letras.ufg.br/. Acesso em: 17 de nov. 2022.

UFG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Educação do Campo - Licenciatura*. 2023. Disponível em: https://prograd.ufg.br/p/8738-educacao-do-campo-licenciatura-goias/. Acesso em: 17 de nov. 2022.

VASCONCELOS; Maria Celi Chaves; PAIVA, Priscila Pedro. Como educar os filhos na casa: a educação doméstica no jornal. *A Mãi de Familia*. *Educação & Formação: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará,* Fortaleza, v. 3, n. 8, p. 37-56, maio/ago. 2018. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/269/197. Acesso em: 25 set. 2020.

VAZ; Lívia; Sant'Anna; RAMOS, Chiara. *A justiça é uma mulher negra*. Belo Horizonte, MG: Casa do Direito, 2021.

VILELA, Rosana Brandão; RIBEIRO, Adenize; BATISTA, Nildo Alves. Nuvem de palavras como ferramenta de análise de conteúdo: Uma aplicação aos desafios do mestrado profissional em ensino na saúde. *Millenium, 2(11),* 2020, p. 29-36.

VIGOYA, Mara Vieveros. *As cores da masculinidade:* experiências interseccionais e práticas de poder na Nossa América. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018.

WERNECK, Jurema. Nossos passos que vêm de longe! Movimento de Mulheres Negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. *Revista da ABPN*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 8-17, 2010.

WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maísa; WHITE, Evelyn C. *Saúde das mulheres negras*: nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro; Pallas: Criola; 2000. 256 p.

APÊNDICE A - COTISTAS PPI E DISCENTES AUTODECLARADOS NOS PPG'S *STRICTO SENSU* DA UFG

Área 1 - **Ciências Agrárias**					
		Cotistas PPI		**Autodeclarados PPI**	
		Mestrado	**Doutorado**	**Mestrado**	**Doutorado**
1	Agronomia				03
2	Ciência Animal		03	04	03
3	Ciência e tecnologia de alimentos				03
4	Genética e melhoramento de plantas	Não informado			
5	Zootecnia	07			

Área 2 - **Ciências Exatas e da Terra**					
		Cotistas PPI		**Autodeclarados PPI**	
		Mestrado	**Doutorado**	**Mestrado**	**Doutorado**
6	Ciência da computação	07		02	
7	Ciência da computação	Não informado			
8	Física	Não informado			
9	Matemática – PROFMAT	Não tem			
10	Matemática	Não tem			
11	Química	01			

Área 3 - **Ciências Biológicas**					
		Cotistas PPI		**Autodeclarados PPI**	
		Mestrado	**Doutorado**	**Mestrado**	**Doutorado**
12	Biodiversidade animal	Não informado			
13	Biodiversidade vegetal	Não informado			
14	Biologia da relação parasito-hospedeiro	Não possui			
15	Ciências Biológicas	2		8	
16	Ecologia e Evolução	Não possui			
17	Genética e biologia molecular		2	2	6
18	Multicêntrico em ciências fisiológicas	Não possui			

Área 4 - **Ciências da Saúde**					
		Cotistas PPI		**Autodeclarados PPI**	
		Mestrado	**Doutorado**	**Mestrado**	**Doutorado**
19	Assistência e avaliação em saúde	Não informado			
20	Ciências da saúde	Não informado			
21	Ciências Farmacêuticas	Não informado			
22	Educação Física		04	01	
23	Educação Física	Não informado			
24	Enfermagem	01		08	01
25	Inovação Farmacêutica	Não informado			
26	Medicina tropical e saúde pública		01	02	05
27	Nanotecnologia Farmacêutica	Não informado			
28	Nutrição e Saúde	Não informado			
29	Odontologia	02		06	06

(Continua...)

(Continuação...)

30	Saúde Coletiva	01			
Área 5 - **Ciências Humanas**					
		Cotistas PPI		**Autodeclarados PPI**	
		Mestrado	**Doutorado**	**Mestrado**	**Doutorado**
31	Antropologia Social		03	13	07
32	Ciência Política	Não informado			
33	Ensino de História	Não informado			
34	Educação	Não informado			
35	Filosofia			01	03
36	Geografia		05	11	10
37	História			03	05
38	Psicologia	Não informado			
39	Sociologia			03	02
Área 6 – **Engenharias**					
		Cotistas PPI		**Autodeclarados PPI**	
		Mestrado	**Doutorado**	**Mestrado**	**Doutorado**
40	Engenharia Ambiental e Sanitária	Não informado			
41	Engenharia Elétrica e de Computação		01		
42	Engenharia Mecânica	Não informado			
43	Engenharia Química	Não informado			
44	Engenharia de Produção	Não possui			
45	Geotecnia, estruturas e construção civil		01	07	
Área 7 - **Linguística, Letras e Artes**					
		Cotistas PPI		**Autodeclarados PPI**	
		Mestrado	**Doutorado**	**Mestrado**	**Doutorado**
46	Arte e cultura visual		1		6
47	Artes da Cena			4	
48	Letras e Linguística			6	7
49	Música	Não informado			
Área 8 - **Ciências Sociais Aplicadas**					
		Cotistas PPI		**Autodeclarados PPI**	
		Mestrado	**Doutorado**	**Mestrado**	**Doutorado**
50	Administração			05	
51	Administração Pública			01	
52	Ciências Contábeis			01	
53	Comunicação	Não informado			
54	Direito Agrário	Não tem			
55	Direito e Políticas Púbicas	Não tem			
56	Economia	Não informado			
57	Projeto e Cidade – Arquitetura	Não informado			
Área 9 - **Programas Multidisciplinares**					
		Cotistas PPI		**Autodeclarados PPI**	
		Mestrado	**Doutorado**	**Mestrado**	**Doutorado**
58	Agronegócio			01	
59	Biotecnologia e Biodiversidade	Não informado			
60	Ciências Ambientais	Não informado			
61	Direitos Humanos	Não informado			

(Continua...)

(Continação...)

62	Educação em Ciências e Matemática	Não informado			
63	Ensino na Educação Básica			23	
64	Ensino na Saúde	Não informado			
65	Performances Culturais			10	3

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados coletados na CAAF/UFG (2021).

ANEXO A – E NÃO SOU UMA MULHER?[60]

E NÃO SOU UMA MULHER?

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. ***Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum****!*

E não sou uma mulher?

Olhem para mim! Olhem para meus braços! Eu arei e *plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente.*

E não sou uma mulher?

Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também!

E não sou uma mulher?

Eu pari 13 (treze filhos) e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu!

E não sou uma mulher?

[...]

Se o meu copo não tem mais que um quarto, e o seu está cheio, por que você me impediria de completar a minha medida?

[...]

Daí aquele homenzinho de preto ali disse que a mulher não pode ter os mesmos direitos que o homem porque Cristo não era mulher! De onde o seu Cristo veio? De onde o seu Cristo veio? De Deus e de uma mulher!

[60] Discurso proferido por Sojourner Truth na Convenção pelos Direitos das Mulheres, em Akron, Ohio, em 1851.

ANEXO B – E A TRABALHADORA NEGRA, CUMÉ QUE FICA?[61]



E a trabalhadora negra, cumé que fica?

Lélia Gonzalez

Os meses de maio e junho nos trazem datas da maior importância. Elas dizem respeito às duas comunidades a que pertencemos: a comunidade negra e a comunidade trabalhadora. Com relação à primeira, temos duas datas nacionais: 13 de maio, comemorativa da chamada abolição da escravatura, e 18 de junho, data da criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em São Paulo, em 1978, 90 anos depois da dita abolição. Com relação à segunda, temos a data máxima dos trabalhadores de todo o mundo no dia 1º de maio. Essas três datas têm muito a ver umas com a outras, quando pensamos na nossa condição de mulheres/trabalhadoras negras.

Já no nº 3 do **Mulherio**, apresentamos uma série de dados relativos ao lugar da mulher negra na força de trabalho. Ali, a gente constata que, em virtude dos mecanismos da discriminação racial, a trabalhadora negra trabalha mais e ganha menos que a trabalhadora branca que, por sua vez, também é discriminada enquanto mulher. Vimos que 87% das trabalhadoras negras exercem ocupações manuais, justamente nos setores ou subsetores de menor prestígio e pior remuneração; e 60% dessas trabalhadoras não têm carteira assinada. Por essas e outras é que a mulher negra permanece como o setor mais explorado e oprimido da sociedade brasileira, uma vez que sofre uma tríplice discriminação (social, racial e sexual).

Incapazes para o trabalho livre

Nossa situação atual não é muito diferente daquela vivida por nossas antepassadas: afinal, a trabalhadora rural de hoje não difere muito da "escrava do eito" de ontem; a empregada doméstica não é muito diferente da "mucama" de ontem; o mesmo poderia dizer-se da vendedora ambulante, da "joaninha", da servente ou da trocadora de ônibus de hoje, e "escrava de ganho" de ontem.

Assim, o 1º de maio tem a ver com o 13 de maio. Enquanto trabalhadora superexplorada de hoje, a mulher negra se sente com todo o direito de perguntar: "Afinal, que abolição foi essa que, 94 anos depois dela ter acontecido, a gente continua praticamente na mesma situação?" Na verdade, o 13 de maio de 1888 trouxe benefícios pra todo mundo, menos para massa trabalhadora negra. Com ele iniciava-se o processo da marginalização das trabalhadoras e trabalhadores negros. Até aquela data elas e eles haviam sido considerados bons para o trabalho escravo. A partir daquela data passaram a ser considerados ruins, incapazes para o trabalho livre. Pois é...

Há poucos dias, uma amiga me contou que havia telefonado para uma agência de empregadas domésticas a fim de conseguir uma babá que cuidasse de seu bebê durante a noite. Responderam que poderiam mandar uma pessoa com todas as qualificações para o trabalho, mas havia um problema: ela era negra. Espantada, essa amiga respondeu que isso não era problema para ela. Foi então que aquela voz gentil do outro lado da linha retrucou: "A senhora sabe, não é? Não é que a gente tenha alguma coisa contra. Mas acontece que nossas clientes não contratam babás negras. Elas preferem as portuguesas".

Esse fato serve de ilustração para o que dissemos acima e para algo mais: toda atividade que signifique lidar com o público "seleto" exclui a trabalhadora negra, a começar pelas atividades de babá, copeira, na área do serviço doméstico. No entanto, se o negócio é ser cozinheira, arrumadeira ou faxineira, não há problema se a empregada for negra.

Têm que ficar "no seu lugar"

Aquele papo do "exige-se boa aparência", dos anúncios de empregos, a gente pode traduzir por: "negra não serve". Secretária, recepcionista de grandes empresas, balconista de butique elegante, comissária de bordo etc e tal, são profissões que exigem contato com o tal do público "exigente" (leia-se: racista). Afinal de contas, para a cabeça desse "público", a trabalhadora negra tem que ficar no "seu lugar": ocultada, invisível, "na cozinha". Como considera que a negra é incapaz, inferior, não pode aceitar que ela exerça profissões "mais elevadas", "mais dignas" (ou seja: profissões para as quais só as mulheres brancas são capazes). E estamos falando de profissões consideradas "femininas" por esse mesmo "público" (o que também revela seu machismo).

Numa profissão como a de atriz, por exemplo, pode-se perceber muito bem como funciona o racismo "à la brasileira". Por que será que no teatro, no cinema ou na tevê as atrizes negras só vivem personagens secundários e subalternos (sobretudo como empregadas domésticas) ou, quando muito, personagens que fazem o gênero "erótico-exótico"? Será por que são profissionais incompetentes ou por que só têm oportunidade de desempenhar papéis que reforçam a imagem de inferiorização da negra? A gente sabe, por exemplo, o que aconteceu com Vera Manhães por ocasião da montagem de "Gabriela, cravo e canela" na tevê: preferiram dar o papel-título para a "morena" Sônia Braga (cuja capacidade profissional não está sendo questionada aqui, de modo algum). Claro que Sônia não teve qualquer responsabilidade quanto ao fato de ter sido ela a escolhida. Mas (e estou falando do romance) a Gabriela "original" não tem nada de "morena", e sim de negra. Pois é, questão de "boa aparência".

Voltando às datas citadas, o 18 de junho tem a ver com as outras duas exatamente porque foi justamente o Movimento Negro Unificado que propôs, dentre muitas outras coisas, que passássemos a considerar o 13 de maio como o Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo. Entre outras razões, porque ao comemorarmos o 1º de maio, a gente não pode deixar de pensar na situação de desigualdade e inferiorização em que o racismo mantém o trabalhador negro e, sobretudo, a trabalhadora negra, desde maio de 1888.

pg. ANO 2 Nº 7 MAIO-JUNHO 1982

[61] Disponível em: file:///D:/Downloads/e_a_trabalhadora_negra_cume_q_fica.pdf. Acesso em: 20 set 2021.