


PROGRAMA AÇÕES
AFIRMATIVAS NA UFMG
CONTRIBUIÇÕES EPISTÊMICAS
AO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA
DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL
NA UNIVERSIDADE



Natalino Neves da Silva
Shirley Aparecida de Miranda
Telma Borges da Silva
Sílvia Regina de Jesus Costa Galvão
Vanda Lúcia Praxedes
Yone Maria Gonzaga
(Orgs.)

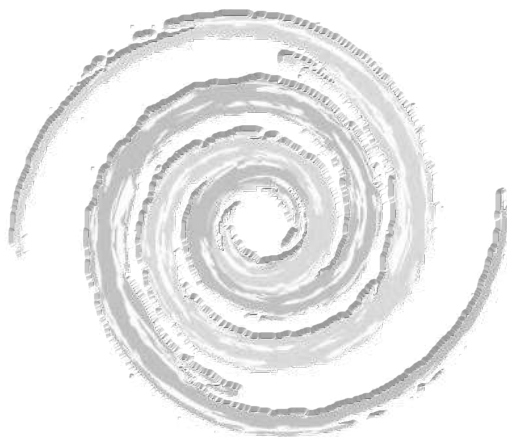


Esse é o “começo, meio e começo” que inspira a produção de novas territorialidades na universidade. São saberes da luta política do movimento negro educador que forjam grupos de pesquisa; saberes do ativismo acadêmico produzidos no encontro e confronto com coletivos sociais que se ocupam da pesquisa; saberes do povo de axé, que se conecta na produção de lugares de encontro, acolhimento e fortalecimento das trajetórias de estudantes negros e negras. O retorno ao tempo dos 20 anos do Ações expresso nessa obra não tem a pretensão de contar uma história. Remete-nos ao símbolo adinkra que representa o sankofa como um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro. Assim, podemos compreender o Ações como sujeito político mobilizador e irradiador de novas epistemologias, nas quais a afirmação da identidade negra é condição para toda luta social e conhecer não é razão de sofrimento, mas sim fonte de alegria, afetos emancipatórios e condição para mundos possíveis.

Shirley Aparecida de Miranda,
professora da Faculdade de Educação da UFMG.

PROGRAMA AÇÕES
AFIRMATIVAS NA UFMG
CONTRIBUIÇÕES EPISTÊMICAS
AO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA
DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL
NA UNIVERSIDADE

PROGRAMA AÇÕES
AFIRMATIVAS NA UFMG
CONTRIBUIÇÕES EPISTÊMICAS
AO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA
DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL
NA UNIVERSIDADE



Natalino Neves da Silva
Shirley Aparecida de Miranda
Telma Borges da Silva
Sílvia Regina de Jesus Costa Galvão
Vanda Lúcia Praxedes
Yone Maria Gonzaga
(Orgs.)

UF *m* G FaE


Ações
Afirmativas na UFMG


ESCOLA
CIDADÃ
EDITORA

PROGRAMA AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFMG: CONTRIBUIÇÕES EPISTÊMICAS AO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA UNIVERSIDADE.

© 2024, Editora Escola Cidadã, Contagem, Minas Gerais.

Editora Responsável: Fabíola de Almeida Guedes.

Projeto gráfico de capa e miolo da obra: Ramiro Carreira de Magalhaes.

Revisão ortográfica: Igor Silva Oliveira.

Revisão Final: Equipe Editora Escola Cidadã e Organizadora.

Conselho Editorial: Dr. Ademilson de Sousa Soares (UFMG); Me. Alfredo Carnevalli Motta (FVH); Dr^a. Ana Maria Clementino Jesus e Silva (UEMG); Dr. Antônio Carlos Figueiredo Costa (UEMG); Dr. Christian Muleka Mwewa (UFMS); Dr. Diego dos Santos Reis (UFPB); Dr. Eduardo Henrique de Matos Lima (UFSJ); Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos; Dr^a. Juliana de Fátima Souza (UFMG); Dr^a. Márcia Dárquia Nogueira da Silva (UFMG); Dr^a. Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa (UFVJM); Dr. Otavio Henrique Ferreira da Silva (UFMG); Dr^a. Patrícia Maria Caetano de Araújo (UEMG); Dr. Pedro Luiz Teixeira de Camargo (IFMG); Me. Renato Cassim Nunes (PUC Minas); Dr. Ridalvo Felix de Araújo (UFMG); Dr. Sandro Vinicius Sales dos Santos (UFVJM); Dr^a. Thatiane Santos Ruas (UEMG); Dr. Walesson Gomes Da Silva (UEMG); Dr^a. Walkiria França Vieira e Teixeira (UEMG); Dr. Webert Júnio Araújo (UFMG); Dr^a. Welessandra Aparecida Benfica (UEMG).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P964 Programa Ações Afirmativas na UFMG: contribuições epistêmicas ao processo de democratização da diversidade étnico-racial na universidade [recurso eletrônico] / Organizadoras(es): Natalino Neves da Silva; Shirley Aparecida de Miranda; Telma Borges da Silva, Sílvia Regina de Jesus Costa Galvão; Vanda Lúcia Praxedes; Yone Maria Gonzaga. 1^a. ed. Contagem, MG/Brasil: Editora Escola Cidadã, 2024.

286 p.; 15x21cm.

ISBN: 978-65-88478-98-1.

1. Ações Afirmativas. 2. Diversidade étnico-racial. 3. Democracia.

I. Título. II. Silva, Natalino Neves da (org.).

CDD: 321.8

A responsabilidade pelo conteúdo desta obra é exclusivamente das(os) organizadora(es). As(os) organizadora(es) permitem a utilização e reprodução desta obra para fins científicos, educacionais e culturais desde que citada a autoria.



**ESCOLA
CIDADÃ**
EDITORA

Ideias transformadoras e inclusão social
Tel.: 31 97140-0336 / E-mail: editoriaec@gmail.com
Site: www.editoraescolacidada.com.br
Facebook.com/editoraescolacidada
Instagram @editoriaec

Dedicamos esta obra à memória de todas as pessoas que contribuíram com a construção da história do Programa, em especial, aqueles(a) que hoje se encontram no Orum: Inês Assunção de Castro Teixeira, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e José Raimundo Lisboa da Costa.

SUMÁRIO

Prefácio	9
Apresentação	14
Programa de ensino, pesquisa e extensão ações afirmativas na UFMG: celebração de 20 anos da história de ações do movimento negro de base acadêmica	
Eixo Temático I	33
Ações na UFMG a construção das políticas de Ações Afirmativas no âmbito da universidade e seu fortalecimento em práticas políticas, pedagógicas, acadêmicas e culturais orientadas por uma perspectiva afirmativa	
Capítulo 1	35
O programa ações afirmativas na UFMG e o processo de democratização da universidade federal de minas gerais (2000-2006)	
Capítulo 2	63
GEOGRAFIA EM PERSPECTIVAS NEGRAS: POVOADA SOMOS NÓS	
Capítulo 3	85
A FRENTE NEGRA BRASILEIRA E O COLETIVO PRETAS EM MOVIMENTO: CORPOS NEGROS NA POLÍTICA E NO AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFMG	
Capítulo 4	98
GRUPO DE ESTUDOS DE AÇÕES AFIRMATIVAS & A EXPERIÊNCIA DO GRUPO NENHUM@MENOS	
Eixo Temático II	123
Pós-graduação o ingresso e o fortalecimento da participação de estudantes na Pós-graduação, sua participação na produção acadêmica no âmbito da questão racial na sociedade brasileira	
Capítulo 5	125
O JARDIM MANDALA EM SINTONIA COM A FORMAÇÃO “AFIRMAÇÃO NA PÓS”	

Capítulo 6	139
ATIVISMO ACADÊMICO E AÇÕES AFIRMATIVAS: FIRMANDO PASSOS NA PÓS-GRADUAÇÃO	
Eixo Temático III	155
Pesquisa produção de conhecimentos sobre as relações étnico- raciais no Brasil. Dentre os temas desenvolvidos ao longo dos últimos anos, destacamos as políticas educacionais para a diversidade, as práticas pedagógicas de trabalho com a Lei 10.639/03, a educação quilombola, as políticas de ações afirmativas, a branquitude e a branquidade, a História africana e afro-brasileira, a literatura afro- brasileira e africana etc.	
Capítulo 7	157
TEMPO É MESTRE QUE CURA: A CONTRA COLONIALIDADE DOS POVOS DE AXÉ NO ENFRENTAMENTO AO RACISMO RELIGIOSO	
Eixo temático VI	183
Trajetórias estudantis relato de experiências por meio de narrativas autobiográficas dos processos relacionados à construção da identidade étnico-racial, a partir da participação como bolsista em projetos de ensino, pesquisa, extensão, entre outros	
Capítulo 8	185
MEUS PASSOS VÊM DE LONGE E ME ENSINAM A LEVANTAR	
Capítulo 9	203
AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFMG: EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO HUMANA EMANCIPATÓRIA	
Capítulo 10	227
DO NEGUINHO EXÓTICO AO NEGRO PROFESSOR: ESCRIVÊNCIAS SOBRE UMA TRAJETÓRIA ESTUDANTIL MARCADA PELA POTÊNCIA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS	
Capítulo 11	254
O ONTEM – O HOJE – O AGORA	
Sobre as(os) autoras(es)	273

PREFÁCIO

Dedico esse prefácio ao amigo e professor Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (in memoriam).

É com alegria que escrevo o prefácio desse livro que celebra os vinte anos do “Ações”, nome carinhoso dado ao Programa Ações Afirmativas na UFMG por aquelas e aqueles que o integram. E, de fato, a palavra “Ações” diz tudo o que temos feito desde 2002, quando esse programa foi criado.

De um projeto de extensão enviado para concorrer ao edital do Concurso Nacional Cor no Ensino Superior, promovido pelo Programa Políticas da Cor (LPP/UERJ) do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, com apoio financeiro da Fundação Ford, a um programa de ensino, pesquisa e extensão, considerado um grupo correlato aos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), vinculado ao Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (CONNEAB) e integrante da Associação Brasileira de Pesquisadores Negras e Negros (ABPN), um longo, desafiador e vitorioso caminho tem sido percorrido.

Quantas pessoas já passaram pelo Ações e quantas o integram nesse momento em que redijo esse prefácio. E quantas ainda o integrarão! Sim, porque o Ações Afirmativas na UFMG veio para ficar. Essa afirmação não significa uma permanência cristalizada, avessa às mudanças. Muito pelo contrário, o programa permanece aberto às transformações dos campos acadêmico e político, dos estudos sobre as relações étnico-raciais nas ciências sociais e nas humanidades, em especial, na área da educação. Essa abertura inclui uma análise arguta do contexto desafiador das políticas de igualdade racial, no Brasil, desde o seu início até o atual processo nebuloso de avanço das forças reacionárias que vivemos após o ano de 2016.

Entendo que o Ações Afirmativas na UFMG é um espaço político-epistemológico que provocou e provoca mudanças nas ciências e na política. Durante os 10 anos em que estive à frente da coordenação geral, de 2002 a 2012, participamos do início das discussões sobre a implementação das cotas raciais nas universidades públicas, trouxemos os principais nomes da intelectualidade negra e branca antirracista para a realização de palestras, seminários e bate papos com o objetivo de aprofundar o debate sobre as ações afirmativas. Além disso, realizamos junto com outros projetos aprovados no Concurso Nacional Cor no Ensino Superior do LPP/UERJ,

e com vários outros Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, uma política de fortalecimento acadêmico de estudantes negros e negras da graduação. Formamos uma geração de jovens negros e negras com todas as condições acadêmicas e profissionais para disputar uma vaga na pós-graduação e no mercado de trabalho. Realizamos pesquisas, projetos de extensão, cursos de aperfeiçoamento, ciclos de debates, publicações, produzimos material didático e audiovisual para escolas da educação básica e movimentos sociais e atuamos, politicamente, junto à reitoria da UFMG pela adoção das cotas raciais na graduação, em um tempo em que havia pouca compreensão sobre o tema.

Vimos a mudança de concepção e de prática da UFMG, nas várias gestões da reitoria, passando pela resistência às cotas, a adoção do bônus sociorracial até a implementação obrigatória das cotas sociorraciais em decorrência da aprovação da Lei 12.711/12.

A partir de então, uma inflexão aconteceu não somente na UFMG, mas em todas as universidades e institutos federais. As ações afirmativas, na sua modalidade cotas, compreendidas como políticas de democratização do acesso à universidade pública, tornaram-se um direito garantido por lei. A Lei 12.711/12 e a sua revisão por meio da Lei 14.723/23 garantiram a entrada, por direito, na graduação das diversas IFES de jovens oriundos/as da escola pública, de baixa renda, negros, quilombolas, indígenas e com deficiência. A diversidade passou a ser uma realidade e não uma exceção da vida institucional das IFES. Após a obrigatoriedade das cotas vieram outras mudanças: as discussões sobre a permanência ressignificando a assistência estudantil, a criação de pró-reitorias de ações afirmativas nas mais diversas IFES, as cotas na pós-graduação (em atendimento a portaria normativa 13, de 11/05/2016), a demanda por revisão curricular, a urgência de uma resposta contundente para evitar as fraudes, a necessidade da criação de protocolos antirracistas e o repensar das ouvidorias, entre outras.

A presença da diversidade explicitou o racismo institucional e epistêmico, também passou a cobrar posição firme das IFES no combate ao racismo, a aporofobia, ao capacitismo, a LGBTQIAPN+fobia. Fenômenos perversos que sempre existiram na sociedade e que muitos setores da educação superior invisibilizavam ou tentavam se manter neutros diante deles. Como sabemos que neutralidade não existe, as ações afirmativas, em especial a modalidade cotas, passaram a exigir posicionamentos públicos contrários a toda forma de discriminação e violência que incide sobre os coletivos diversos, historicamente tratados como desiguais, e que a partir

de então se fizeram presentes nas instituições acadêmicas. Atualmente, gestores/as, docentes, técnicos administrativos, estudantes, comunidade escolar são instados a se posicionarem de forma emancipatória diante dessa situação.

Somado a isso, a Lei 12.990/14, sobre as cotas raciais nos concursos públicos, têm permitido que, mesmo em meio às resistências e às diversas formas encontradas pelas instituições para burlar a sua efetivação, pouco a pouco, ocorra uma maior entrada de docentes negros e negras nas IFES. Essa presença negra na docência contribui para a necessária diversidade étnico-racial do corpo docente da graduação e pós-graduação.

Quanta mudança, quanta história e quantas pessoas participaram desse processo! É muito bom afirmar que as/os integrantes do Programa Ações Afirmativas na UFMG fizeram e fazem parte de todo esse processo de mudança nas IFES, a partir dos anos 2000. Uma transformação graças a força das lutas do movimento negro em prol de uma educação superior mais democrática e diversa. Esse movimento educou e reeducou outras organizações de caráter emancipatório, intelectuais, arena política, jurídica, o Estado e suas instituições sobre a importância da adoção das ações afirmativas em um país historicamente diverso e desigual. A modalidade cotas permitiu-nos entender que o direito à diversidade abre espaço para uma visão epistemológica mais diversa e inclusiva de ciência.

Por meio da atuação do vigente Núcleo Gestor e de todas as estudantes, docentes e técnicos administrativos que compõem o Programa Ações Afirmativas na UFMG, sua intervenção continua firme e forte no objetivo de construir uma permanência bem-sucedida aos/às estudantes negros/as de baixa renda que entram para a graduação, criando as condições para que entrem na pós-graduação. Além disso, o Programa continua atuando fortemente na articulação com a educação básica, o movimento negro e os demais movimentos sociais por meio da agência de todas, todos e todes que dele fazem parte.

As autoras e os autores que participam desse livro, bem como as/os organizadoras/es, apresentam de forma variada um pouco dessa história, a partir de suas vivências. É fascinante, ao ler os artigos, constatar como esse processo político e epistemológico sempre esteve imbricado a um movimento de afirmação da identidade negra das pessoas da equipe.

Cada artigo fala de um reencontro consigo mesmo e com a ancestralidade, por meio da compreensão de que somos sujeitos de conhecimento e que por isso mesmo podemos indagar as concepções e práticas hegemô-

nicas de ciência, de educação superior e de educação. Podemos questionar conceitos que não fazem mais sentido para a pujante realidade social, política e racial brasileira, dar visibilidade às epistemologias negras e aos conceitos por ela formulados.

Este livro nos oferece um olhar atento e profundo sobre o impacto do Programa de Ações Afirmativas no contexto da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Nos últimos 10 anos, paulatinamente, a UFMG tem se destacado pela adoção de políticas e práticas institucionais que procuram ser coerentes com as mudanças emancipatórias da sociedade e da ciência. No entanto, esse processo só é possível devido às pressões internas e externas dos setores que lutam por uma universidade realmente democrática que tenha a cara do Brasil, que acolha a diversidade, seja pautada na justiça social e se posicione publicamente contra as desigualdades sociais, raciais, de gênero e orientação sexual.

As sujeitas e os sujeitos do Programa Ações Afirmativas na UFMG, alguns dos quais assinam os artigos desse livro, fazem parte desse processo. Sem elas e eles, além de suas capacidades de resistência, de atuação coletiva e de enfrentamento político e acadêmico ao racismo, as mudanças internas pelas quais essa instituição tem passado não aconteceriam.

Enquanto internamente essa disputa era travada na UFMG e em outras IFES, o movimento negro atuava na sociedade brasileira, pressionando o Estado e suas instituições a abandonarem a postura de inércia racial, para implementar as transformações exigidas pelas sujeitas e pelos sujeitos sociais e raciais do século XXI. E a pressão interna se dava por meio da ação de docentes e discentes, na sua maioria negros e negras, os quais, nos dizeres do antropólogo Alex Ratts, constituem o movimento negro de base acadêmica.

O Ações Afirmativas na UFMG e seus sujeitos e sujeitas fazem parte desse movimento. Eles são a expressão acadêmica do movimento negro educador. Este livro revela que o Programa é anterior à adoção das cotas raciais e sociais, lutou por elas, age em sua defesa e aperfeiçoamento. Ao reconhecermos essa agência, visibilizamos as pessoas que integram essa proposta. Temos o prazer de ler as reflexões sobre as suas experiências, dilemas, lutas, conflitos e vitórias.

No decorrer dos capítulos, a leitora e o leitor terão a oportunidade de entender que o Programa, nos seus 22 anos de existência, completados no momento em que escrevo esse prefácio, tem provocado mudanças emancipatórias no desempenho acadêmico daquelas e daqueles que

dele participaram e participam, na visão de ciência e de política do ensino superior, na parceria com a educação básica, no respeito à sabedoria das comunidades negras e quilombolas e do movimento negro, para enumerar somente algumas. Transformações que também dizem respeito a afirmação da identidade negra, na compreensão e enfrentamento dos dilemas raciais e inter-raciais, na decisão de cursar a pós-graduação, na possibilidade de disputar o mercado acadêmico, tornando-se docente do ensino superior e pesquisador/a consciente do seu lugar político e do seu pertencimento étnico-racial.

Este prefácio é, portanto, um convite à reflexão sobre a importância do Ações Afirmativas na UFMG e suas sujeitas e sujeitos na sociedade, na educação superior e na ciência. Que ele nos inspire a realizar novas inflexões político-epistemológicas em prol de uma universidade democrática, inclusiva, que reconheça a diversidade e continue enfrentando com coragem o negacionismo e o racismo dos dias atuais.

Agradeço a todas, todos e todes pela sua existência. E por me deixarem fazer parte dessa experiência única, no Brasil.

Nilma Lino Gomes
Professora Titular da FAE/UFMG
Professora Emérita da UFMG
Outubro de 2024

APRESENTAÇÃO

PROGRAMA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFMG: CELEBRAÇÃO DE 20 ANOS DA HISTÓRIA DE AÇÕES DO MOVIMENTO NEGRO DE BASE ACADÊMICA¹

Silvia Regina de Jesus Costa Galvão

Yone Maria Gonzaga

Natalino Neves da Silva

Abertura de caminhos

O Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG, ou conhecido carinhosamente como o “Ações”, celebrou os seus 20 anos de resistência no ano de 2022. Ao revisitarmos a história do Programa, constata-se que ele tem se constituído como importante ator social tanto no cenário nacional quanto no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), relacionado à formação de sujeitos e sujeitas para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Do ponto de vista histórico o “Ações” se apresenta, portanto, como um sujeito político mobilizador das resistências antirracistas, partícipe da formulação e implementação das Políticas de Ação Afirmativa (PAA) brasileiras no âmbito da educação básica, da graduação e da pós-graduação. Nesse sentido, cabe ressaltar o pioneirismo do “Ações” no que concerne a democratização do acesso e da permanência de estudantes negros(as) na UFMG.

¹ O pesquisador Alex Ratts é responsável por elaborar conceitualmente o “movimento negro de base acadêmica” que está relacionado como parte de um projeto político de intelectuais, pesquisadores(as) e estudantes engajados(as) na luta antirracista, sendo que essa expressão “se insere numa pluralidade de organizações e grupos sem perder de vista uma concepção e um ideal de unidade” (Ratts, 2009, p. 85).

Idealizado pela professora doutora titular emérita Nilma Lino Gomes² e pelo professor titular Luiz Alberto Oliveira Gonçalves³ (in memoriam), o Programa busca articular atividades de ensino, pesquisa, extensão e internacionalização, em torno de temas como educação, cultura, políticas públicas, formação de professores e relações raciais, entre outros. O trabalho realizado estrutura-se a partir de cinco linhas de ação, quais sejam: a) Ações na UFMG; b) Pós-graduação; c) Pesquisa; d) Relação com a Educação Básica; e) Internacionalização. Para cada uma das ações realizadas, nos últimos vinte anos, contamos com a participação de sujeitos(as) coletivos diversos(as).

O pioneirismo de suas ações realizadas no âmbito da UFMG em relação ao processo de implementação das PAA na graduação e na pós-graduação consiste em uma de suas principais características de atuação histórica no âmbito da promoção da equidade étnico-racial. Além disso, destaca-se o seu protagonismo na formação de professoras(es) voltadas para as relações étnico-raciais, a sua atuação como sujeito político ativo na pressão para a formulação de políticas públicas na sociedade, a sua

2 Professora titular da Faculdade de Educação e emérita da Universidade Federal de Minas Gerais. Trabalha no corpo permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social. Professora voluntária na UFMG, vinculada ao Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação. Conselheira da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), reitora *pro tempore* da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos no governo da Presidenta Dilma Rousseff. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPQ. Coordenadora do NERA, Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Sociais e Ações Afirmativas. Fundadora e coordenadora do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG durante o período de 2002 até 2013.

3 Foi professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1985) e Doutor em Sociologia - École des Hautes Études en Sciences Sociales (1994). Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (2006). Foi Membro do Comitê Científico do Observatoire Européen de la Violence Scolaire e Secretário Executivo da Secretaria Especial da Igualdade Racial da Presidência da República (2003-2004). Assessor da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo - FAPESP. Coordenou o Programa Interinstitucional de Mestrado e Doutorado em Educação do Convênio Internacional entre a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Onze de Novembro/Angola. Foi Presidente do Comitê Científico do Centro de Estudos Africanos da Universidade Federal de Minas Gerais.

participação na ampliação do debate crítico sobre desigualdades raciais e produção do conhecimento a respeito das questões raciais.

O Programa tem sede na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e, desde o ano de 2021, a estrutura da sua gestão se dá de maneira colegiada por meio do Núcleo Gestor (NGA). O Núcleo é composto por uma representação de servidores(as) docentes, técnicos, estudantes, professores(as) da educação básica e representantes do movimento negro da capital mineira⁴. A inserção sociopolítica e cultural de seus integrantes abrange o campo epistêmico da educação básica à pós-graduação, as discussões sociais, bem como as ações coletivas de movimentos sociais em prol das resistências dos coletivos de negros e negras do antirracismo que lutam com vista à construção de uma sociedade pautada pela justiça sociorracial.

Historicamente, o “Ações” é uma das iniciativas aprovadas pelo Concurso Nacional Cor no Ensino Superior, promovido pelo Programa Políticas da Cor, do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, com o apoio financeiro da Fundação Ford. Seus objetivos iniciais consistiam em desenvolver atividades para apoiar a permanência de estudantes de graduação negros e negras, de baixa renda, etc., tanto do ponto de vista acadêmico quanto material. Assim como garantir o desenvolvimento da identidade étnico-racial, por meio de debates, no interior da universidade, acerca da questão racial na sociedade brasileira. No período de 2002-2012, a coordenação do Programa foi exercida pela professora Nilma Lino Gomes, além de contar com a participação de professores(as) da FaE e de docentes da Escola da Ciência da Informação (ECI) e do Centro Pedagógico da UFMG (CP/UFMG) (Gonçalves, 1998; Gonzaga, 2018; Jesus, 2023; Praxedes, 2021).

4 As pessoas que compõem o Núcleo Gestor do Ações são: Aline Neves Rodrigues Alves (Doutoranda e docente da Educação Básica), Analise de Jesus da Silva (FaE/UFMG), Edgar Rodrigues Barbosa Neto (FaE/UFMG), Jairza Fernandes Rocha da Silva (Feminista negra e ativista social), Josimeire Alves Pereira (Gestora Cultural), Kelly Cristina Cândida de Souza (CP/UFMG), Ligia Mara Sabino (PRAE/UFMG), Míria Gomes de Oliveira (FaE/UFMG), Natalino Neves da Silva (Coordenador, FaE/UFMG), Patrícia Maria de Souza Santana (Doutora em Educação, docente da Educação Básica aposentada e Ativista do Movimento Negro e de Mulheres Negras), Rodrigo Ednilson de Jesus (FaE/UFMG), Shirley Aparecida de Miranda (FaE/UFMG), Sílvia Regina de Jesus Costa (Doutora em educação e docente da Educação Básica), Telma Borges da Silva (FaE/UFMG), Vanessa Regina Eleutério Miranda (FaE/UFMG), Yone Maria Gonzaga (Técnico-Administrativo em Educação aposentada/UFMG, Ativista do Movimento Negro e de Mulheres Negras).

A professora Shirley Aparecida de Miranda (FaE/UFMG) e o professor Rodrigo Ednilson de Jesus (FaE/UFMG) coordenaram o “Ações” entre os anos de 2013-2020. Desde o ano de 2021 a coordenação do Programa foi assumida pelo professor Natalino Neves da Silva que, a partir do diálogo com seus e suas integrantes, instituiu a criação do Núcleo Gestor com vistas a democratizar as decisões acerca das inúmeras frentes de projetos, formações e demais atividades inerentes a um Programa do perfil do “Ações”. Desde então, a gestão do Programa passou a ser colegiada e, além de servidores(as) docentes e técnico-administrativos da UFMG, conta-se com a representação de distintos vínculos sociopolíticos, culturais e profissionais na sua composição.

Interessante notar que a atuação do “Ações” se inicia no ano de 2003, em um cenário nacional conturbado e conflituoso no que concerne às discussões sociais ocorridas sobre as PAA. Essas discussões se alinhavam às pautas reivindicatórias propostas pelo movimento social negro brasileiro, aos(às) pesquisadores(as) acadêmicos(as) e ativistas negros(as) em relação à construção de uma agenda governamental relacionada à construção de políticas reparatórias e redistributivas, focalizadas na correção das desigualdades sociorraciais⁵.

Já em 2002, a universidade já estava sendo interpelada pelas reflexões desenvolvidas por Nilma Lino Gomes por meio da publicação do artigo intitulado “Ações Afirmativas - por que não?” no Boletim UFMG⁶, provocando a comunidade acadêmica a discutir a respeito da importância de implementação das PAA na instituição. O artigo foi bem recebido por parte da comunidade que acompanhava as discussões nacionais em torno da temática, mas também causou alguns incômodos. Segundo Nilma, o debate foi instituído com mensagens de apoio e algumas insinuavam que “estava instituindo um racismo na universidade” (Gomes *et. al.*, 2022, p. 6), como se o racismo não existisse. Esse fato reflete as representações dos debates nacionais daquele momento de criação do “Ações”.

5 Nesse contexto, cabe ressaltar a aprovação das Leis nº. 10.639/03 e 11.645/08 e suas respectivas Diretrizes, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDBEN nº. 9.394/96), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena nas instituições públicas e privadas de ensino de todo o país.

6 Para maiores informações: <https://www.ufmg.br/boletim/bol1347/segunda.shtml#:~:text=A%C3%A7%C3%B5es%20afirmativas%3A%20por%20que%20n%C3%A3o%3F&text=os%20%C3%BAltimos%20meses%2C%20um%20debate,com%20o%20movimento%20negro%20brasileiro>.

“Você não sabe o quanto caminhei para chegar até aqui”⁷! A luta sociorracial realizada para conquistar o direito à diferença na UFMG

Durante esses mais de vinte anos de resistências, o Programa contribuiu ativamente, juntamente com o movimento negro estudantil, e com outras organizações docentes na criação de espaços acadêmicos voltados para a ampliação do debate das PAA na UFMG. Contextualizado e defendendo o debate nacional sobre a importância de a instituição adotar essas políticas no âmbito do ensino superior e da pós-graduação.

Nessa direção, o “Ações” se apresenta como um sujeito político ativo nas lutas em prol das PAA tanto no território da UFMG quanto fora dela. Cabe ressaltar a esse respeito que em 2008, após ampla mobilização realizada pelos três segmentos da instituição, apoiada por representantes dos movimentos sociais da cidade e pela exposição de dados estatísticos sobre a realidade das desigualdades raciais que constituíam o Brasil, realizada pela professora Nilma Gomes ao Conselho Universitário, foi aprovado o bônus sociorracial, política menos incisiva que as cotas com critério racial reivindicadas pelos movimentos negros, todavia foi a política possível naquele momento histórico.

Defendendo as políticas afirmativas como medidas de reconhecimento, reparatórias e redistributivas diante das inúmeras desigualdades sociorraciais e educacionais, os(as) integrantes do Programa organizaram diversas atividades de recepção e acolhimento aos(às) estudantes negros e negras que chegavam à universidade em maior número, ao longo dos últimos vinte anos, ocupando um lugar social que lhes era de direito.

O “Ações” contribuiu deste modo, antes mesmo da aprovação da Lei Federal nº. 12.711/12⁸ (que prevê a reserva de vagas) com a permanência, acesso e conclusão dessas(es) novas(os) sujeitas(os) no âmbito universitário.

7 Fragmento da letra da música: “A Estrada” da banda Cidade Negra. Compositores: Bino Farias, Lazão, Paulo Gama e Toni Garrido. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/cidade-negra/45268/>.

8 A Lei nº 12.711 garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a estudantes oriundos integralmente do ensino médio público da Educação Básica. Resultado da luta social empreendida pelo movimento social negro, a referida Lei (que foi atualizada pela Lei nº 14.723/23) foi criada para garantir o acesso de pessoas provenientes de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos, indígenas, quilombolas e deficientes ao ensino superior e técnico, democratizando o acesso ao ensino entre esta população.

Nesse lugar de fronteira, através da disputa que se dá por meio da prática-discursiva, o Programa assume o papel de um ator social implicado com a luta antirracista, com vista a intervir na redução das desigualdades estruturais e estruturantes que se concretizam historicamente a partir da relação entre raça, classe e gênero.

O programa de intervenção social realizado pelo “Ações” se deu por meio de diversas ações de ensino, pesquisa, extensão e internacionalização. No limite deste texto, seria inviável sintetizar todas as produções e intervenções feitas ao longo destes vinte anos. Assim sendo, dos cinco eixos temáticos de atuação do Programa (Ações na UFMG; Pós-Graduação; Pesquisa; Relação com a Educação Básica e Internacionalização), elegemos dialogar com três deles, nas reflexões aqui feitas, quais sejam: a) Relação com a Educação Básica que diz respeito às ações de formação de professores da educação básica, sejam cursos de curta e longa duração, sejam palestras e seminários; b) Pós-Graduação a partir de ações que visam garantir o ingresso e o fortalecimento da participação de estudantes na Pós-graduação, sua participação na produção acadêmica no âmbito da questão racial na sociedade brasileira e c) Trajetórias estudantis — consiste em uma das frentes de atuação do “Ações” que contribui no processo de construção da identidade étnico-racial das pessoas estudantes.

Programa Ações Afirmativas em diálogos com a Educação Básica

Uma das ações mais longevas desenvolvidas pelo Programa diz respeito aos diálogos estabelecidos com a Educação Básica. Cabe ressaltar a esse respeito que o projeto de extensão voltado para a formação continuada de professoras(es) articulado com a diversidade étnico-racial intitulado: “Identidades e Corporeidades Negras - Oficinas Culturais” realizado entre os anos de 2003 a 2004. A proposta de formação configurou-se como um conjunto de oficinas culturais e seminários temáticos. O objetivo era discutir e aprofundar as questões em torno da representação do negro em diversos gêneros dos discursos literário, midiático e acadêmico, destacando as questões que envolvem a história e a trajetória dos povos negros no Brasil. Além disso, visava aprofundar do ponto de vista teórico-prático discussões relacionadas ao campo da cultura e das relações raciais.

Tratou-se de um processo formador que envolveu estudantes negros(as) e brancos(as) da graduação da UFMG, discentes da pós-graduação da FaE/UFMG, professoras(es) da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino, docentes do segundo ciclo da Escola Fundamen-

tal do Centro Pedagógico (CP/UFGM). No ano de 2003, o projeto contou ainda com a parceria do Grupo de Educadoras(es) Negras(os) da Fundação Centro de Referência da Cultura Negra. Interessante notar que no referido ano foi à promulgação da Lei n.º 10.639/03 (atualizada - Lei n.º 11.645/08⁹) que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/96) e torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de educação nas redes públicas e no setor privado. O Programa já se preocupava em garantir a formação de professoras(es) condizente com essa PAA no âmbito da educação, desde essa conquista histórica da luta do movimento negro no início deste século.

Passados vinte anos de promulgação dessa Lei, bem como da aprovação do Parecer n.º 03/04, da Resolução n.º 1/04 do Conselho Nacional de Educação e na Câmara da Educação Básica (CNE/CEB) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER), em que a professora doutora titular emérita Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva foi relatora, o “Ações” tem contribuído com a promoção da equidade étnico-racial na educação, assim como a experiência de outros Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) inseridos em universidades e institutos, como é o caso das ofertas no ano de 2024, por exemplo, do Curso de Aperfeiçoamento em Política de Promoção da Equidade Racial na Educação Básica¹⁰ (EPPIR) e o Curso de Aperfeiçoamento em Equidade Racial na Educação Escolar Quilombola por meio do apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

9 Em 2008, a Lei n.º 11.645 altera a referida Lei e passa a incluir a História e Cultura dos Povos Indígenas brasileiros. Neste texto, será abordado o antirracismo negro.

10 Os Cursos de Aperfeiçoamentos ofertados pelo “Ações” no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro) ocorre desde o ano de 2005-2006, a partir da oferta do Curso de Aperfeiçoamento História da África e das Culturas Afro-brasileiras (UNIAFRO/MEC/SESU/SECAD), coordenado pelas professoras doutoras Nilma Lino Gomes, Elânia de Oliveira e Vanda Lúcia Praxedes. Desde então o Programa ofertou várias edições de Cursos de Aperfeiçoamento, Ação Extensionista de Curta duração, Especialização, dentre outros, tanto no âmbito da Educação Básica quanto da Educação Escolar Quilombola.

Programa Ações Afirmativas em diálogos com a Pós-Graduação

O curso intitulado: “Pré-Acadêmico Afirmção na Pós” é uma ação extensionista realizada pelo “Ações”, há mais de doze anos, com o objetivo de possibilitar o ingresso de pessoas negras, quilombolas, indígenas, trans e travestis em cursos de Pós-Graduação em nível de mestrado. Todo o trabalho realizado (organização dos encontros, acompanhamento de tutoria, etc.) é feito de maneira voluntária. Para tal, em cada uma das suas edições, contam-se com a presença de pessoas egressas do curso que, inclusive, já concluíram suas pesquisas. Assim sendo, a sua realização se dá por meio da participação de sujeitos e sujeitas negros(as) e não negros(as) engajados(as) na luta antirracista a partir do aquilombamento nomeado: “Coletivo Afirmção na Pós” com vista a implementar a PAA no âmbito da Pós-Graduação¹¹.

O “Afirmção na Pós” teve sua primeira versão ofertada no período de 2012 a 2014, resultado de um consórcio estabelecido entre os núcleos de duas universidades públicas de Minas Gerais, isto é, através do Programa Ações Afirmativas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação das Relações Étnico-Raciais (NEPER) da Universidade do Estado Minas Gerais (UEMG) e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Na ocasião, a realização das atividades desenvolvidas foi financiada por meio do processo seletivo do Edital Público intitulado: “Equidade na Pós-Graduação do Programa Equidade”, apoiado pela Fundação Ford e Fundação Carlos Chagas¹² (Brito; Miranda; Praxedes, 2016).

11 Cabe registrar a participação de Andressa Roberta Santos Souza (graduanda do curso de Pedagogia FaE/UFMG) e Marcone Loiola dos Santos (mestrando em Educação FaE/UFMG), como bolsistas de extensão do Curso. As bolsas foram concedidas por meio da aprovação no Edital Proex n. 02/2022 – Fomento à Formação em Extensão Universitária no âmbito da Pós-Graduação. Essa ação é uma parceria estabelecida entre as Pró-reitorias de Extensão (Proex/UFMG) e a Pró-reitoria de Pós-graduação (PRPG/UFMG). Agradecemos ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (PPGE/FaE/UFMG) por indicar o Afirmção na Pós para concorrer no processo seletivo do referido edital. Em 2023, o Afirmção na Pós recebeu duas premiações no âmbito do 26º Encontro de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Pró-reitoria de Extensão (Proex) da UFMG, referentes ao “Destaque de Extensão” e à “Relevância Acadêmica”.

12 Importante ressaltar o pioneirismo da primeira ação voltada para democratizar o acesso e permanência nos Programas de Pós-Graduação brasileira contou com o protagonismo do professor doutor Luiz Alberto Oliveira Gonçalves por meio do *International Fellowships Program* (IFP), conhecido como Programa de Bolsas financiado pela Fundação Ford no Brasil e gerido pela Fundação Carlos Chagas. Os Cursos preparatórios espalhados pelo país são inspirados nesta ação pioneira. Para saber mais: Rosemberg; Artes, 2015, Silva, 2022, entre outros.

A oferta do “Afirmção na Pós” 2024 é constituída pelos seguintes componentes form-ativos : a) Tutoria; b) Encontros Formativos; c) Oficinas; d) Seminários; e) Lives/Webinários. Compõem atividades referentes aos Encontros Formativos: escrita acadêmica, elaboração de projeto, metodologia de pesquisa, dentre outros. Eles ocorrem de maneira totalmente gratuita, às sextas-feiras (noite) e aos sábados (manhã e tarde), por meio da plataforma virtual da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), com 60 horas de carga horária e certificação emitida pelo Sistema de Extensão (SIEX/UFMG).

Importante destacar que, ao longo dos anos, todas as ações realizadas pelo Afirmção na Pós eram presenciais em diferentes espaços da UFMG e fora dela. Todavia, devido ao afastamento social ocasionado pela Covid-19, a partir do ano de 2021 a oferta do curso se dá de modo totalmente virtual. De lá para cá, avaliamos que a realização deste aquilombamento virtual tem propiciado conectar pessoas cursistas negras, indígenas, quilombolas, trans e travestis residentes em diferentes regiões do país. Desse modo, o trabalho form-ativo realizado pelo “Afirmção na Pós” tem contribuído para fortalecer e criar redes de solidariedade antirracistas com vista a reafirmar direitos e democratizar a educação em nível da pós-graduação partindo dos princípios do reconhecimento, da equidade, da redistribuição e da justiça sociorracial (Silva, 2023).

Nessa perspectiva, sabemos que a preparação para as seleções de ingresso em Programas de Pós-Graduação requer um conjunto de estratégias, sem as quais muitos dos novos sujeitos sociais, foco das PAA, não possuem oportunidades para o ingresso nesses programas. Ao longo de suas edições o “Afirmção na Pós” tem acolhido os desafios estabelecidos pelos contextos sociopolíticos vigentes e a partir das suas dimensões sociais e raciais, possui como gênese a promoção das políticas afirmativas. Neste sentido, sua história atesta à promoção do ativismo negro o qual acredita na ampliação democrática de pessoas negras, indígenas, quilombolas, trans e travestis na Pós-Graduação brasileira (Galvão; Maringolo; Pereira, 2022).

Programa Ações Afirmativas em diálogos com as Trajetórias Estudantis

Pensar acerca dos diálogos estabelecidos entre o “Ações” e o fortalecimento das trajetórias estudantis negras na UFMG significa rememorar as duas linhas de atuação que estruturavam o então Projeto Ações Afirm-

tivas na UFMG, no ano de 2001¹³, as quais consistiam em: a) fortalecer a trajetória acadêmica de graduandos(as) negros(as) de todas as graduações da UFMG, com vistas à sua entrada na pós-graduação; b) contribuir para o desenvolvimento da identidade étnico-racial a partir de debates, no interior da universidade, acerca da questão racial na sociedade.

Ao longo destes anos o Programa Ações, por meio da oferta de cursos, rodas de conversas, grupo de estudos, palestras, entre outros, contribuiu sobremaneira com a formação acadêmica e sociopolítica dos(as) estudantes negros(as) de diferentes cursos de graduação tanto da UFMG quanto fora dela. Toda essa formação foi conduzida por professores(as), estudiosos(as) e militantes históricos do movimento negro.

É importante ressaltar a esse respeito que as ações form-ativas feitas pelo Grupo de Estudos Ações Afirmativas (GEAA) consiste também em uma das atividades mais longeva realizada pelo Programa e que contribuem com o processo de construção da identidade étnico-racial das pessoas estudantes.

Realizada a partir de diferentes formatos¹⁴ (encontros quinzenais, seminários, rodas de conversas, entre outros), o GEAA constitui um aqulombamento acadêmico por meio da busca da constituição de circularidades dialógicas, emancipatórias e antirracistas.

Cabe ressaltar a sua retomada em pleno contexto da pandemia da Covid-19 no final de 2021¹⁵, por meio de reuniões realizadas median-

13 Na época, o Projeto Ações Afirmativas na UFMG integrou o conjunto dos 27 projetos aprovados no Concurso Nacional Cor no Ensino Superior, promovido pelo Programa Políticas da Cor, do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, com apoio da Fundação Ford, no ano de 2001. Todas as atividades previstas a serem desenvolvidas destinavam para o desenvolvimento da capacidade crítica, a aquisição de hábitos de estudo, a sensibilização diante da realidade social, política e educacional do negro brasileiro e a constituição de um espaço de reflexão acerca do processo de construção da identidade negra.

14 No ano de 2023, as atividades form-ativas do GEAA estão integradas junto à Formação Transversal em Relações Étnico-Raciais: História da África e Cultura Afro- Brasileira que é ofertada, semestralmente, no âmbito da Pró-reitoria de Graduação (Prograd/UFMG) para todos os estudantes de graduação, pós-graduação e pessoas da comunidade externa. Essa decisão foi tomada de maneira colegiada com estudantes da graduação, integrantes do grupo no referido ano, com vista a fortalecer essa atividade form-ativa que faz parte das ações de fortalecimento das trajetórias estudantis do Programa Ações Afirmativas na UFMG desde o ano de 2016. Para saber mais: <https://www.ufmg.br/prograd/formacao-transversal/>.

15 Cabe mencionar aqui o protagonismo de Andressa Souza, Camila Gomes e Victória Galdino que são mulheres negras, estudantes de graduação do Curso de Pedagogia e ativistas do feminismo negro que, nos idos de 2021, demandam à coordenação

te encontros virtuais seguido, posteriormente, de encontros presenciais quinzenais na Faculdade de Educação da UFMG. Com vista a construir um ambiente seguro para tratar das questões raciais de modo a permitir aos(às) participantes compartilharem afetos, solidariedades e construção de amizades. Atualmente, as pessoas participantes recorrentemente expressam o pouco espaço de formação e acolhimento dentro das perspectivas étnico-raciais nos cursos de graduação.

Assim sendo, o GEAA contribui com o fortalecimento das trajetórias estudantis, pois busca romper com a hostilidade às quais as pessoas estudantes negras estão inseridas e, ademais, os encontros investem na construção de outros espaços, estes politicamente racializados. Espaços que possam acolher identidades étnico-raciais, corpos “negres” e saberes afro-diaspóricos (Alves; Farias; Silva, 2022).

Partindo de uma perspectiva geracional, em que vários sujeitos e sujeitas já vivenciaram esse tipo de formação, a reconfiguração atual da participação das estudantes negras(os) e não negras(os) se insere dentro da realidade e do contexto do processo de democratização da universidade pública brasileira, marcado pela implementação das PAA.

Nesse sentido, o aquilombamento constituído a partir da participação no GEAA, torna-se primordial, não só em relação à acolhida estudantil negra e não negra, como também contribui para o fortalecimento das trajetórias sobretudo dos sujeitos e das sujeitas negros e negras a enfrentarem o racismo institucional e epistêmico, muitas vezes por eles(as) vivenciados no âmbito das universidades. É neste sentido que o “Ações”, dentre outras experiências de NEAB e/ou grupos correlatos, apresentam-se como fundamentais no sentido de se constituírem como verdadeiros aquilombamentos acadêmicos, capazes de contribuir com a formação e as trajetórias estudantis antirracistas universitárias (Idem, p. 143).

conhecer o “Ações” e, desde então, contribuíram com a retomada do GEAA, além de participarem ativamente das ações de ensino, pesquisa e extensão realizadas pelo Programa.

Contribuições dialógicas afirmativas

Ao longo do ano de 2022 foram realizadas inúmeras atividades acadêmico-científicas e culturais com vistas a celebrar os vinte anos de resistência do Programa. Dentre as atividades celebrativas realizadas, tais como: mesa redonda, atividades artístico-culturais, etc., destaca-se o Seminário dos 20 anos do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG, na FaE/UFMG. O Seminário pode ser acessado pelo Canal do You Tube da FaE/UFMG em: <https://www.youtube.com/watch?v=SZ1zY3DlceU>.

Além do documentário intitulado: “Memórias Afirmativas: Ações na UFMG” produzido pela TV UFMG, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0qr4vOkrw3Q>. Ele narra a história das ações afirmativas na Universidade Federal de Minas Gerais, a partir de depoimentos de membros da comunidade atuantes na luta pela democratização do acesso ao ensino superior de negras e negros, indígenas, pessoas com deficiência e de baixa renda, nos últimos 20 anos. A produção foi premiada com o 3º lugar no 1º Prêmio Neuza Meller de Radiodifusão Universitária 2023 pela Associação Brasileira de Comunicação Pública - ABCPública.

A publicação deste livro integra também as celebradas “Ações”. Para tal, foi constituída uma comissão organizadora formada por Natalino Neves da Silva (FaE/UFMG), Shirley Aparecida de Miranda (FaE/UFMG), Telma Borges da Silva (FaE/UFMG), Vanda Lúcia Praxedes (FaE/UFMG), Sílvia Regina de Jesus Costa (FaE/UFMG) e Yone Maria Gonzaga (FaE/UFMG), designada por sua organização. Assim, as contribuições dos capítulos que integram esta obra foram recebidas a partir de uma chamada pública por meio de edital amplamente divulgado visando com isso garantir o processo de democratização e de transparência.

No que concerne aos objetivos desta publicação, a obra pretende apresentar um painel de produções relacionadas ao ensino, pesquisa, extensão e internacionalização do Programa em suas duas décadas de existência (2002-2022), bem como reunir discussões relacionadas a experiências de sujeitos(as) que foram acolhidos(as) e beneficiados(as) com as suas ações. Em ambas as situações foram considerados trabalhos de autoria de pesquisadores(as) que desejassem relatar algum aspecto da história do “Ações”.

A avaliação dos capítulos recebidos estava condicionada aos pareceres de membros da comissão científica e colaboradores ad hoc designa-

dos pela comissão. Sendo que foram estabelecidos os seguintes critérios para a seleção:

I - A contribuição aos eixos e temas:

a) Ações na UFMG – a construção das políticas de Ações Afirmativas no âmbito da universidade e seu fortalecimento em práticas políticas, pedagógicas, acadêmicas e culturais orientadas por uma perspectiva afirmativa; b) - Pós-graduação – o ingresso e o fortalecimento da participação de estudantes na Pós-graduação, sua participação na produção acadêmica no âmbito da questão racial na sociedade brasileira; c) - Pesquisa – produção de conhecimentos sobre as relações étnico-raciais no Brasil. Dentre os temas desenvolvidos ao longo dos últimos anos, destacamos as políticas educacionais para a diversidade, as práticas pedagógicas de trabalho com a Lei 10.639/03, a educação quilombola, as políticas de ações afirmativas, a branquitude e a branquidade, a História africana e afro-brasileira, a literatura afro-brasileira e africana etc.; d) - Relação com a Educação Básica – as ações de formação de professores da educação básica, sejam cursos de curta e longa duração, sejam palestras e seminários; e) - Internacionalização – intercâmbios acadêmicos de estudantes de graduação e de pós-graduação e fortalecimento do percurso formativo, com vistas à continuidade de estudos; f) - Trajetórias estudantis – relato de experiências por meio de narrativas autobiográficas dos processos relacionados à construção da identidade étnico-racial, a partir da participação como bolsista em projetos de ensino, pesquisa, extensão, entre outros) (Edital, 2022, p. 4).

II - A originalidade e/ou a atualidade do tema ou questões abordadas e tratamento dado a eles;

III - A consistência e o rigor da abordagem teórico-metodológica proposta na análise dos dados dispostos no texto.

Deste modo, a obra está subdividida observando os eixos e temas supracitados. Assim sendo, no Eixo Temático I - Ações na UFMG são contempladas as contribuições de quatro capítulos. O capítulo intitulado: “O Programa Ações Afirmativas na UFMG e o processo de democratização da Universidade Federal de Minas Gerais (2000-2006)” de autoria do pesquisador Marcus Vinicius Fonseca é resultado de uma pesquisa que foi elaborada em 2006 tendo como referência as discussões e iniciativas que ocorreram a partir da mobilização que colocou em evidência o debate sobre o acesso de estudantes negros(as) a UFMG. A partir da realização de um exame histórico, crítico e criterioso, o pesquisador considera que o Programa Ações Afirmativas na UFMG é uma iniciativa pioneira na produção de um acolhimento a estudantes negros(as) no ensino superior brasileiro. Foi também pioneiro na criação de estratégias para promover a

permanência qualificada de estudantes negros(as) na UFMG e de acesso a pós-graduação.

As pesquisadoras Aline Neves Rodrigues Alves, Késia Rayanne Almeida Oliveira e Luísa Cristina Nonato buscam refletir em seu capítulo: “Geografia em Perspectivas Negras: povoada somos nós” a construção do Grupo de Trabalho (GT) da Associação de Geógrafos/as Brasileiros(as) (AGB), intitulado Geografias em Perspectivas Negras (GEPENE). O GT faz parte da associação, sediada na cidade de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, e se apresenta acampado politicamente no interior das lutas antirracistas de base acadêmica. Em suas reflexões as pesquisadoras ponderam que o GEPENE é tributário das transformações sociais e epistêmicas, produzidas pelo Programa Ações Afirmativas no interior da UFMG.

O capítulo intitulado: “A Frente Negra Brasileira e o Coletivo Pretas em Movimento: corpos negros na política e no Ações Afirmativas da UFMG” de autoria dos pesquisadores Evandro Nunes de Lima e Eduardo Levi de Souza reflete o surgimento, a atuação e participação ativa do Coletivo Pretas em Movimento no Grupo de Estudos Afirmativação na Pós. Segundo eles, o Coletivo Pretas em Movimento faz parte da nova geração de movimentos negros educadores. Suas ações, além de internas e de base, se fazem no cotidiano e vem dialogando com todos os setores sociais da cidade. Sendo que suas ações de luta de erradicação do racismo se articulam com atuação da Frente Negra Brasileira e com o Programa Ações Afirmativas na UFMG.

Encerrando as contribuições recebidas destinadas ao Eixo Temático I, o capítulo: Grupo de Estudos de Ações Afirmativas & a Experiência do Grupo Nenhum@Menos redigido por Gisele Camilo da Mata, Adriana Bom Sucesso Gomes, Franz Galvão Piragibe, Reginaldo Silva Guimarães e Vera Lúcia Alves Sebastião consiste em um Relato de Experiência de participação no Grupo de Estudos de Ações Afirmativas (GEAA) na Pós-Graduação e do Coletivo Nenhum@Menos. Por meio dos relatos feitos pelas pessoas participantes nessas ações relacionadas ao “Ações”, elas avaliam a partir dessas experiências a necessidade de identificar-se o “Ser” como potência para construção do conhecimento. Nessa direção, é preciso um olhar atento para as histórias dos novos sujeitos no âmbito da graduação e da pós-graduação, os quais demandam cada vez mais se afirmar enquanto pesquisadoras(es) engajadas(os) dentro e fora dos espaços acadêmicos.

O Eixo Temático II - Pós-graduação acolheu a contribuição de dois capítulos. O primeiro deles é de autoria da pesquisadora Luciana Gomes da Luz Silva e do pesquisador Welington Dias intitulado: “O Jardim Mandala em sintonia com a formação ‘Afirmção na Pós’”. Nele, o Jardim Mandala UFMG é refletido como parte de uma concepção sócio-pedagógica que se articula com a proposta form-ativa do Afirmção na Pós. Essa ponderação está relacionada à construção de uma ambiência de acolhimento diferenciado dos saberes das pessoas cursistas. E mais, ao estabelecimento de relações humanas horizontais, solidárias e justas. O Jardim Mandala, inspirado na estética dos quintais de benzedoiras e raizeiros, traz visibilidade aos saberes populares/tradicionais e “afropin-dorâmicos” integrando com isso a proposta do curso.

No capítulo: “Ativismo Acadêmico e Ações Afirmativas: firmando passos na Pós-Graduação” as pesquisadoras Luciléia da Silva Vieira e Sílvia Regina de Jesus Costa Galvão consideram que o “Afirmção na Pós” constitui um lócus de ativismo negro político e acadêmico o qual tem contribuído, entre outras coisas, a tencionar a universidade, a se implicar com a política de cotas raciais e de reserva de vagas na Pós-Graduação. A partir da realização do exame reflexivo autobiográfico, elas ponderam ainda o êxito alcançado pelo Programa no que concerne às dimensões — material e simbólica — com vista a propiciar trajetórias acadêmicas e estudantis bem sucedidas tanto no âmbito da graduação quanto da pós-graduação.

O capítulo escrito por Melina Sousa da Rocha intitulado: “Tempo é mestre que cura: a contra colonialidade dos povos de Axé no enfrentamento ao racismo religioso” compõe o Eixo Temático III - Pesquisa. A pesquisadora busca analisar como o sistema de exclusão colonial construiu uma polaridade entre os conhecimentos africanos, afro-brasileiros e indígenas, e os europeus, por meio do discurso. Não obstante, as reflexões desenvolvidas incidem sobre o processo de resistência empreendido por esses sujeitos para garantir que suas memórias e experiências sigam existindo. Para tal, sua pesquisa aponta para a importância de experiências realizadas através da Formação Transversal em Saberes Tradicionais e da Formação Transversal em Relações Étnico-Raciais (elaborada no âmbito do Programa Ações) da UFMG, pois a valorização dos saberes das mestras e dos mestres, bem como o trabalho voltado para a efetivação do ensino da história e das culturas africanas e afro-brasileiras, atestam contribuições no debate sobre a democratização da universidade ao reconhecerem e valorizarem essas narrativas em suas ofertas.

O último Eixo Temático VI - Trajetórias Estudantis conta com a contribuição de quatro capítulos na sua organização. A pesquisadora Grécia Mara Borges da Silva no seu capítulo: “Meus passos vêm de longe e me ensinam a levantar” analisa a trajetória adquirida a partir da realização do mestrado em Ciência Política na UFMG e como a sua participação no Curso Preparatório Afirmarções na Pós foi fundamental para a conquista deste sonho realizado. Partindo dessa experiência afirmativa, a pesquisadora buscou entender na elaboração de sua investigação as subjetividades das mulheres negras e sua representatividade ao decidir ocupar a política institucional e, pela primeira vez, nas eleições de 2018, a conquista de três deputadas negras eleitas para a Assembleia Legislativa de Minas Gerais, quais sejam, Ana Paula Siqueira da REDE, Andréia de Jesus do PSOL (posteriormente mudou de partido político para o PT) e Leninha do PT. cursando o doutorado em Ciência Política da UFMG, Grécia, a partir do aquilombamento realizado por meio do “Ações”, busca contribuir com suas ações sociopolíticas na emancipação do povo negro, de forma confluyente com nossos conhecimentos ancestrais, como fazer política.

O capítulo: “Ações Afirmativas na UFMG: experiência de formação humana emancipatória” redigido por Kelly Cristina Cândida de Souza faz uma reflexão autobiográfica sobre as influências na sua trajetória de vida pessoal e profissional ocasionadas por meio da participação no Programa. A pesquisadora considera que ao longo dos anos o “Ações” instaurou um projeto de produção de novos sujeitos e de novas epistememes junto às inúmeras atividades de ensino, pesquisa, extensão e internacionalização que realiza. Desse modo, a atuação do Programa se apresenta como um agente político formativo que contribui para consolidar processos de reeducação das relações étnico-raciais na universidade e fora dela.

A contribuição dada por Leandro Soares Assunção Rafael no seu capítulo intitulado: “Do neguinho exótico ao negro professor: experiências sobre uma trajetória estudantil marcada pela potência das Ações Afirmativas” entrelaça narrativas da sua própria história de vida em relação à produção de sua subjetividade negra que está relacionada às ações afirmativas, à democratização da educação, aos estigmas raciais, às relações familiares, à formação de professoras(es), ao afeto, ao aquilombamento, etc. Egresso do “Afirmarção na Pós” o pesquisador, além de retornar e contribuir com a equipe de formação do Curso, como docente da Rede Municipal de Educação em Belo Horizonte, intenta consolidar

propostas educativas que prezem pela diversidade, que tenham a prática antirracista como princípio e que seja possível colocar em prática a compreensão de ser um negro pesquisador e professor de educação física.

O último capítulo deste Eixo intitulado: O ontem – o hoje – o agora é escrito por Vivane Martins Cunha de maneira poética, pois ela redige uma carta apresentando reflexões ligadas às questões étnico-raciais a partir das temporalidades de ontem, de hoje e do agora . Segurando nas mãos de outras mulheres negras, a pesquisadora tece suas tessituras a partir de suas experiências e vivências acadêmicas e sociais. Em suas ponderações feitas, o Programa Ações Afirmativas é semeadouro, uma árvore de Baobá a dar frutos e flores. Um quilombo entre tantas casas grandes. Se celebrar mais de vinte anos de resistência requer olhar para a semeadura feita no passado, significa também, nas palavras da pesquisadora, continuar ecoando vozes do ontem – do hoje – do agora.

Assim, com esta publicação desejamos que as vozes a favor da justiça e da equidade sociorracial possam reverberar a partir da leitura desta obra. Por fim, que o Programa de ensino, pesquisa, extensão e internacionalização Ações Afirmativas na UFMG continue contribuindo junto aos processos de democratização da diversidade étnico-racial.

Referências

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG. Edital de chamada para capítulos de e-book e/ou livro impresso em comemoração aos 20 anos do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2022. (Mimeo).

FARIA, Roberta Batista de; ALVES, Aline Neves Rodrigues; SILVA, Natalino Neves da. O Grupo de Estudos Ações Afirmativas (GEAA): uma construção coletiva de estudantes negras(os). Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S. l.], v. 14, n. Ed. Especial, p. 129–146, 2022. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1447>. Acesso em: 31 mai. 2023.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Os movimentos negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos. Rev. Bras. Educ. [online]. 1998, n. 09, p.30-50. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781998000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 mar. 2007.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de; COLEN, Natália Silva; COSTA, Silvia Regina de Jesus. Ações afirmativas na UFMG: entrevista com Nilma Lino Gomes. *Revista Docência do Ensino Superior*, v. 12, p.1-23, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/41616> Acesso em: 30 mar. 2023.

GONZAGA, Yone Maria. A reeducação para as relações étnico-raciais: compromisso ético e político. In: ROCHA, Rosa Margarida Carvalho; SANTANA, Patrícia Maria de Souza. (Org.). *Africanidades e Brasilidades no currículo da Educação Básica: compartilhando reflexões, vivências, experiências e práticas*. Ribeirão Gráfica e Editora, 2018, v. 3, p. 180-194.

JESUS, Rodrigo Ednilson. *Ações Afirmativas na UFMG: por que sim?* Belo Horizonte: UFMG, 2023.

MARINGOLO, Cátia Cristina Bocaiuva; GALVÃO, Silvia Regina de Jesus Costa; PEREIRA, Rosana da Silva. Pré-Acadêmico Afirmção na Pós: ações afirmativas e fortalecimento para o ingresso na pós-graduação. *Poiésis*, Tubarão/SC, v. 16, n. 30, pp. 524-542, jul./dez. 2022. Disponível em: 10 mar. 2023.

MIRANDA, Shirley Aparecida; PRAXEDES, Vanda; BRITO, José Eustáquio. Afirmção na Pós-graduação: experiências, tensões, articulações e deslocamentos de uma proposta de ações afirmativas na Pós-graduação em Minas Gerais. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter. *Ações Afirmativas no Brasil: experiências bem-sucedidas de acesso na pós-graduação*. São Paulo: Cortez, 2016.

PRAXEDES, Vanda Lúcia. Histórias de lutas, desafios e protagonismos no campo da educação das relações étnico-raciais: o caso do Programa Ações Afirmativas na UFMG na sua primeira década (2002-2013). *Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte*, vol.14, nº 1. 2021. p, 74-90. Disponível em: <https://revistas.unibh.br/dchla/article/view/3320>. Acesso em: 10 mar. 2022.

RATTS, Alex. Encruzilhadas por todo percurso: individualidade e coletividade - movimento negro de base acadêmica. In: PEREIRA, Amauri; SILVA, Joselina da (Org.). *Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil*. Belo Horizonte: Nandyala, 2009. p. 81-108.

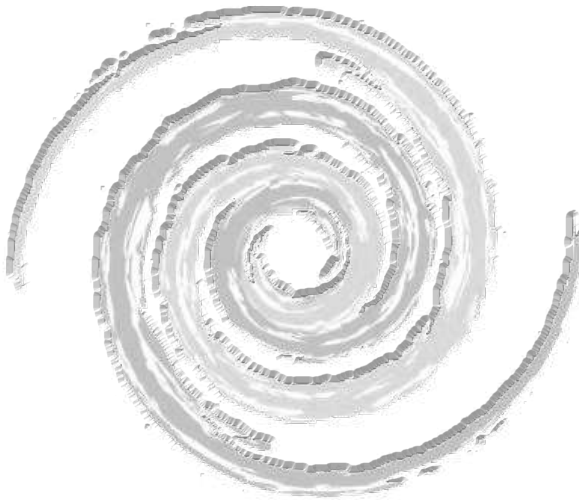
ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. Ação afirmativa na pós-graduação brasileira. *Educ.&Tecnol.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 61-76, jan./abr., 2015. Disponível em: <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/716>. Acesso em: 15 jun. 2016.

SILVA, Natalino Neves da. A experiência do Programa Ações Afirmativas na UFMG. In: Clarisse Alvarenga. (Org.). *Laboratório e Arquivo de Imagem e Som: trajetórias de grupos e pesquisas*. 1ed. São Paulo: Ed. do Autor, 2023, v. 1, p. 42-61.

SILVA, Natalino Neves da. O sociólogo incansável na luta antirracista: uma homenagem ao intelectual negro e militante Luiz Alberto Oliveira Gonçalves. In: Mônica Maria Farid Rahme; Ademilson de Sousa Soares; Francisco Ângelo Coutinho; Cláudia Elizabete dos Santos Augusto. (Org.). *Conhecimento e inclusão social: ações afirmativas nos 50 anos do PPGE - UFMG (1972-2022)*. 1ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022, v. 1, p. 116-141.

EIXO TEMÁTICO I

**AÇÕES NA UFMG - A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE
AÇÕES AFIRMATIVAS NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE E SEU
FORTALECIMENTO EM PRÁTICAS POLÍTICAS, PEDAGÓGICAS,
ACADÊMICAS E CULTURAIS ORIENTADAS POR UMA
PERSPECTIVA AFIRMATIVA**



CAPÍTULO 1

O PROGRAMA AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFMG E O PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (2000- 2006)

Marcus Vinicius Fonseca

1. Introdução

Este artigo é resultado de uma pesquisa que foi realizada no ano de 2006 sob coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD-MEC¹⁶), que tinha entre seus objetivos a promoção e análise de políticas de acesso e permanência da população negra ao ensino superior. Em consonância com esse objetivo foram contratados(as) pesquisadores(as) para elaborar análises sobre o tema em diferentes universidades públicas do país, mais especificamente na região nordeste (Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual da Bahia, Universidade Federal de Alagoas), na região centro-oeste (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Universidade Estadual de Goiás) na região sudeste (Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Estadual de Campinas, Universidade de São Paulo, Universidade Federal Fluminense) e na região sul (Universidade Federal do Paraná, Universidade Estadual de Londrina) (Braga; Lopes, 2007).

O conjunto dessas instituições deveria compor uma visão ampla de como estavam sendo encaminhadas as questões relativas ao acesso e permanência de estudantes negros(as) nas principais universidades públicas do país. A partir dessa orientação estabelecida pela coordenação da pesquisa, fui designado para fazer uma análise sobre o tema dentro da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Portanto, essa pesquisa foi elaborada em 2006 tendo como referência as discussões e iniciativas que ocorreram a partir da mobilização que colocou em evidência o de-

16 Em 2011, essa secretaria passou a ser chamada de SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão.

bate sobre o acesso de estudantes negros(as) a UFMG, tema que ganhou destaque na instituição a partir do ano 2000¹⁷.

Em 2006, a UFMG não contava com uma política específica de acesso para estudantes negros(as). No Brasil, esse era um tema que estava em debate e cabia às próprias instituições definir políticas de acesso e permanência de estudantes negros(as) nas universidades¹⁸. Como veremos, a UFMG foi uma das instituições mais resistentes quanto ao estabelecimento de políticas de ação afirmativa para a população negra. Dessa forma, a pesquisa se debruçou sob uma experiência específica que ocorria na instituição a partir da atuação de um coletivo de docentes e estudantes que era denominado de “Programa Ações Afirmativas na UFMG”. O Programa Ações Afirmativas na UFMG tinha como sede a Faculdade de Educação e era uma experiência que não contava com apoio formal da UFMG, mas ocorria na instituição desde 2002 tendo entre seus objetivos atuar em favor da permanência de estudantes negros(as) na UFMG e também da mobilização da temática racial nas discussões relativas à democratização do ensino superior.

A democratização do acesso às universidades brasileiras foi um dos temas mais presentes no debate educacional que ocorreu na passagem do século XX para o século XXI, sobretudo no que se refere à implementação de políticas de ação afirmativa. Nesse período, foram criadas diferentes políticas de acesso ao ensino superior brasileiro, entre elas as cotas raciais e sociais que foram implementadas em várias instituições públicas do país¹⁹.

17 Uma primeira versão deste artigo foi publicada no livro *Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior*, organizado por Maria Auxiliadora Lopes e Maria Lúcia Braga, publicado pelo Ministério da Educação, em 2007.

18 Somente em 2012 foi criada a Lei 12.711 que estabelecia cotas sociais e raciais para as universidades federais de todo país.

19 Segundo os dados da Secretaria de Educação Superior (SESU/MEC), em 2006, haviam cotas nas seguintes universidades públicas: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Universidade Estadual de Goiás (UEG), Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Pará (UFPA), Fundação Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC,) Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade do

Na primeira década do século XXI, esse debate encontrou resistências de diferentes ordens dentro da UFMG . De um lado, a instituição foi mobilizada por um debate muito intenso sobre o perfil elitista do seu público; de outro, havia uma resistência de certos setores — sobretudo sua direção — em implementar políticas de ação afirmativa que eram entendidas como algo que ofendia os padrões meritocráticos da instituição.

Neste artigo, procuramos recuperar esse debate a partir de uma caracterização que coloca em destaque a atuação do Programa Ações Afirmativas na UFMG e sua importância na atuação junto ao processo de democratização da instituição.

1.1 Perspectiva teórica e metodológica

Para tratar da experiência que envolve o Programa Ações Afirmativas na UFMG utilizamos como referência teórica as análises de Boaventura de Sousa Santos (1995, 2001) em relação às universidades, principalmente no que se refere à crise de legitimidade que acometeu essas instituições que passaram a ser pressionadas para incorporar diferentes grupos sociais em meio ao seu público.

Para compreender esse processo construímos uma perspectiva metodológica que mobilizou diferentes materiais de pesquisa que permitiram construir um quadro amplo do debate travado no interior da UFMG. Analisamos duas publicações oficiais que registravam diferentes aspectos da vida universitária — Revista Diversa e o Boletim UFMG — e também alguns livros que tratavam das questões relativas à democratização da universidade.

Realizamos uma entrevista com o Pró-reitor de Graduação que, na época, era o professor Mauro Mendes Braga que se dedicava ao estudo das questões relativas ao perfil socioeconômico dos alunos da UFMG e era um dos gestores da instituição que tinha uma participação ativa no debate sobre a democratização do acesso à UFMG. Entrevistamos também a professora Nilma Lino Gomes que, na ocasião, era Coordenadora Geral do Programa Ações Afirmativas na UFMG e tinha uma atuação sistemática na defesa da incorporação da temática racial nos debates sobre a democratização do acesso ao ensino superior.

Entrevistamos quatro estudantes que foram escolhidas a partir de uma escala gradativa de inserção no Programa Ações Afirmativas na UFMG. Duas alunas que no período de realização da pesquisa tinham

Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

uma inserção recente (um semestre), uma que tinha um tempo superior a três semestres e outra que era egressa da universidade e passou pelo Programa antes de concluir seu curso de graduação. A ideia que norteou essa escala foi a tentativa de apreender o nível de interferência do Programa na trajetória acadêmica das estudantes²⁰. Aplicamos um questionário que, em 2006, foi distribuído por mensagem eletrônica para 75 estudantes que tinham ou tiveram algum vínculo com o Programa Ações Afirmativas na UFMG.

Foram utilizados vários documentos disponibilizados pela secretaria do Programa Ações Afirmativas na UFMG registrando experiências que ocorreram entre os anos de 2002 e 2006: projetos, planejamento e execução de atividades, relatórios de avaliação e livros publicados sobre o Programa.

Portanto, a pesquisa abordou um período muito específico de atuação do Programa, ou seja, aquele que diz respeito ao seu surgimento, em 2002, e à sua atuação até o ano de 2006. Nesse período, inscreve-se o processo de construção e consolidação dessa experiência que é pioneira no acolhimento de estudantes negros(as) no ensino superior brasileiro. Inscreve-se também um forte tensionamento da cultura universitária que, no Brasil, foi elaborada ao longo do século XX tendo como principal marca um modelo de gestão omissivo frente aos problemas sociais, destacadamente a discriminação racial como elemento estruturante da sociedade brasileira.

O resultado da análise que realizamos será apresentado a partir de dois blocos temáticos: o primeiro gira em torno de uma caracterização do debate sobre a democratização do acesso à UFMG e a participação do Programa Ações Afirmativas nesse debate; em seguida, analisaremos os aspectos relativos à experiência de permanência de estudantes negros(as) representada pelo Programa Ações Afirmativas na UFMG e os resultados alcançados durante o período que tomamos para análise.

2. O debate sobre a democratização da UFMG

A Universidade Federal de Minas Gerais foi fundada em 1927 e é uma das mais antigas universidades brasileiras. O seu processo de criação estava ligado a uma proposta de modernização da sociedade que se vinculava a uma noção de liberalismo que concebia a universidade como

20 A escolha das alunas não teve como critério o gênero, mas sim o tempo de participação no Programa Ações Afirmativas e a disponibilidade em conceder a entrevista.

uma instituição necessária para a formação de grupos dirigentes. Era um projeto que estava ligado a ideias que estiveram em voga na primeira metade do século XX e que articulavam a educação primária e a de nível superior como estruturas indispensáveis ao desenvolvimento do país. Dentro dessa articulação cabia à educação primária alfabetizar as massas urbanas e às universidades formar os setores dirigentes que seriam responsáveis pela modernização do país.

Por muitos anos, a UFMG se manteve fiel a esse ideário e conciliou seu processo de crescimento e consolidação com uma ausência de preocupações em relação à incorporação dos grupos sociais para os quais ela não foi inicialmente planejada. O elitismo que um dia foi a proposta de modernização de um grupo social situado em um determinado contexto histórico, tornou-se parte da identidade da UFMG. Dessa forma, ela conservou até recentemente parte do ideário que motivou sua criação. Isso fica evidente no perfil elitista que, no início do século XXI, a colocava em absoluto descompasso com aquele que caracterizava a sociedade brasileira em termos econômicos, sociais e raciais.

Em contrapartida a essa permanência de um perfil fortemente elitizado do público da UFMG, a ideia de democracia e de igualdade são valores que tem balizado o desenvolvimento da sociedade brasileira. Essa experiência caminhou na direção do estabelecimento de um pensamento crítico que afirmava a necessidade de enfrentamento dos padrões de exclusão e desigualdade que marcaram a história do país. Portanto, na primeira década do século XXI, esse movimento se desenvolveu em direção oposta à cultura de instituições como a UFMG, gerando conflitos e uma reivindicação quanto à necessidade de um processo de democratização que ampliasse a participação dos mais diferentes grupos sociais na instituição.

Responder a essa pressão pela democratização tornou-se um elemento básico para a legitimidade das universidades. Segundo Santos (1995, p. 97), isso se tornou um dos principais desafios dessas instituições no mundo contemporâneo:

A crise de legitimidade ocorre, assim, no momento em que se torna socialmente visível que a educação superior e a alta cultura são prerrogativas das classes superiores, altas. Quando a procura de educação deixa de ser uma reivindicação utópica e passa a ser uma aspiração socialmente legitimada, a universidade só pode legitimar-se, satisfazendo-a. Por isso, a sua função tradicional de produzir conhecimentos e de os transmitir a um grupo social restrito e homogêneo, quer em termos das suas origens sociais, quer em termos dos seus destinos pro-

fissionais e de modo a impedir a sua queda de status, passa a ser duplicada por estoura de produzir conhecimentos a camadas sociais muito amplas e heterogêneas com vista a promover a sua ascensão social.

Esse tipo de conflito passou a fazer parte da trajetória da UFMG e, nos anos 2000, atingiu níveis que os colocaram no centro da vida universitária, exigindo soluções que passaram a responder pelo próprio destino da instituição. Nesse período, a questão da democratização tornou-se um tema frequente nos debates internos desafiando seus gestores e a comunidade acadêmica a construir respostas que sinalizassem em direção contrária ao elitismo que marcava a trajetória da instituição.

Esse processo estava marcado sobretudo pelas demandas colocadas por dois grupos sociais: estudantes das camadas populares e grupos racialmente discriminados, destacadamente a população negra. Esses dois grupos dominaram o debate em torno do processo de democratização da UFMG gerando um reconhecimento quanto a necessidade de incorporação de ambos por parte da instituição.

Isso pode ser constatado a partir do Censo Socioeconômico dos Alunos da Graduação da UFMG elaborado em 2006 que, entre outras coisas, registrava o perfil dos(as) estudantes em relação à escola de origem e o pertencimento racial. Segundo esse Censo, pouco mais de um terço dos estudantes eram egressos de escolas públicas, 38%. Os que se declaravam brancos(as) eram 67% e estavam representados em proporção muito superior aos que se declaravam negros(as) que eram 26% do total de estudantes.

A partir da disparidade representada por esses e outros dados que se referiam às condições socioeconômicas dos(as) estudantes a própria UFMG definia, em 2008, o perfil do seu alunado da seguinte forma:

De uma maneira geral, o retrato do estudante da UFMG desenhado pelo Censo é o seguinte: ele é de classe média; cursou ensino médio diurno e não profissional; veio principalmente da escola média privada, mas quase 40% é egresso da escola pública; é solteiro; autodeclarou-se da raça branca; tem, em média, 20 anos (ou até 24) e passou no vestibular pouco tempo depois de concluir o terceiro ano. Esse aluno típico não trabalhava quando se candidatou ao concurso (1/4 trabalhava), reside no Estado, e pelo menos um dos pais tem curso superior. Os homens ainda representam pequena maioria, cerca de 53%, embora maior parte dos inscritos no Vestibular, 57%, seja do sexo feminino²¹.

21 <http://www.ufmg.br/censo/index.html>. Acesso em: 22 de jul. 2022.

A construção do censo socioeconômico dos(as) estudantes refletia a necessidade da UFMG de conhecer e monitorar o perfil do seu alunado. A produção de diagnósticos dessa natureza passou a ocorrer com uma certa frequência, por meio deles foi se reafirmando o padrão de desigualdade entre os(as) estudantes e a necessidade de iniciativas que tornassem o acesso à UFMG mais democrático.

No ano de 2003, a UFMG, com apoio da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), tornou pública as suas preocupações com a questão da democratização organizando o seminário Ampliação do acesso à universidade pública: uma urgência democrática. Nesse seminário foi apresentada uma proposta de democratização que passou a ser difundida em meio à comunidade acadêmica como forma de corrigir as distorções em relação ao perfil do alunado.

A proposta foi apresentada em um trabalho assinado por quatro professores(as) que, naquela época, estavam ligados à direção da instituição e compunham uma comissão que foi designada pela reitoria para estudar a questão da democratização do acesso à UFMG²². No seminário, essa comissão apresentou o trabalho *Cursos noturnos uma alternativa para a inclusão social no ensino superior brasileiro (estudo de caso da UFMG)*. O objetivo era apresentar uma estratégia de inclusão social que tinha como referência a situação da UFMG, mas que poderia ser parâmetro para uma ampla política de inclusão no ensino superior brasileiro

Segundo os dados apresentados em relação ao estudo de caso da UFMG, o fator socioeconômico era um elemento determinante no vestibular e operava em níveis mais elevados do que a raça, ou seja, o que determinava o sucesso no vestibular era o fato dos(as) alunos(as) serem originários de escolas públicas ou particulares. Os(as) alunos(as) das escolas particulares tinham chances muito superiores aos seus concorrentes de escolas públicas. Dessa forma, a comissão concluiu que a democratização deveria ocorrer a partir de um aumento de alunos(as) originários de escolas públicas, a partir deles(as) também aumentaria o contingente de negros(as).

O estudo revelava ainda que os(as) egressos(as) de escolas públicas — e negros(as) — tinham uma opção preferencial pelo ensino noturno. Portanto, a proposta de democratização apresentava como caminho para resolução dos problemas do acesso a expansão de vagas nos cursos noturnos.

Essa proposta foi apresentada como uma alternativa à reserva de vagas por meio de cotas sociais ou raciais, pois, aumentaria o número de

22 A comissão era composta pelos seguintes professores(as): Antônio Emílio Angueth Araújo, Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, Mauro Mendes Braga e Ricardo Fenati.

egressos(as) de escolas públicas e negros(as) sem ofender o princípio do mérito já que todos(as) seriam submetidos ao mesmo concurso de vestibular.

A proposta foi acompanhada por alguns estudos que procuravam demonstrar que não havia diferenças entre a qualidade do ensino ofertado nos cursos diurno e no noturno. Essa conclusão foi construída a partir de uma comparação entre as notas obtidas pelos(as) estudantes nos processos de avaliação do ensino superior conduzidos pelo Ministério da Educação. Segundo o estudo, quando se comparava a nota obtida pelos(as) alunos(as) dos cursos que funcionavam no diurno e no noturno as diferenças eram inexpressivas, isso indicaria a igualdade de qualidade do ensino ofertado nos dois turnos.

No entanto, as alunas que foram entrevistadas para esta pesquisa apontaram diferenças entre a qualidade do ensino nos dois turnos. Segundo elas, havia um funcionamento precário da estrutura do campus no turno da noite (bibliotecas, órgãos burocráticos, praça de serviços, estrutura de transporte) e também uma diferença em relação às atividades acadêmicas. Essas atividades (como grupos de pesquisas, palestras, defesas de teses e dissertações) ocorriam em geral no diurno. Ainda segundo elas, o conteúdo das disciplinas que eram ofertadas nos dois turnos era diferenciado, pois os professores(as) alegavam que o fato de no período noturno ter um grande número de estudantes que trabalhavam impedia um nível de elaboração maior do conteúdo das disciplinas.

As questões levantadas pelas alunas eram reais e, pelo menos no que se refere ao acesso à infraestrutura do campus, puderam ser constatadas em algumas visitas que fizemos a UFMG durante o período da noite, no ano de 2006. Por outro lado, a própria reitora Ana Lúcia Gazolla²³ quando assumiu seu mandato, em 2002, ou seja, apenas um ano antes da elaboração desse estudo de caso, tinha como uma de suas propostas diminuir a diferença entre a qualidade dos cursos do diurno e do noturno.

Na verdade, a proposta de democratização por meio da expansão de vagas nos cursos noturnos era uma tentativa de resolver o problema do acesso assumindo um outro padrão de desigualdade que estava estabelecido no interior da UFMG. Uma proposta de democratização que operava a partir da definição de turnos que seriam preferenciais para determinados grupos era a formalização de uma outra desigualdade que na verdade deveria ser combatida.

Segundo Santos (1995), há uma dificuldade das universidades em se situar diante do mundo moderno, pois existe uma contradição entre o

23 Professora Ana Lúcia Gazolla foi reitora da UFMG entre os anos de 2002 e 2006.

ideário de igualdade da modernidade e as universidades que demonstram uma certa dificuldade de incorporar esse princípio como um elemento básico de sua existência. No mundo moderno, sobretudo no século XX, houve uma pressão social em relação ao acesso às universidades e isso resultou em um desenvolvimento contraditório que ocorreu através da incorporação de grupos sociais historicamente excluídos desses espaços, mas sem uma alteração efetiva do padrão de elitismo dessas instituições. Desse modo, as universidades procuravam satisfazer as exigências de democracia sem incorporar plenamente a ideia de igualdade. Isso implicou em uma estratificação das universidades – de elite e de massas –, cursos de grande prestígio e cursos desvalorizados, enfim, um conjunto de divisões construídas a partir da composição e origem social do público universitário.

A proposta de democratização da UFMG por meio da expansão de vagas nos cursos noturnos representava essa satisfação do princípio da democracia sem que fosse de fato levado em conta a ideia de igualdade. A contraposição do funcionamento do noturno e do diurno seria oficializada e a UFMG assumiria que caminhava em direção a uma existência que se daria a partir de dois modelos: um que aconteceria no diurno, atenderia prioritariamente alunos(as) brancos(as) das classe média, que frequentariam uma universidade com uma ótima infraestrutura, com vínculos com a pós-graduação, a pesquisa e ao ensino de excelência; outra, prioritariamente para pobres e negros(as), que ocorreria a partir dos cursos que poderiam funcionar a noite, com um subaproveitamento da infraestrutura do campus, com vínculos precários com a pós-graduação e com a pesquisa, dentre outras coisas.

2.1 As tensões em relação a uma política de acesso de estudantes negros(as) à UFMG

A proposta que passou a representar oficialmente a UFMG em relação à democratização era a expansão de vagas através dos cursos noturnos. Essa proposta foi aprovada pelo Conselho Universitário, em 2003, e passou a ser difundida dentro e fora da Universidade. Um dos canais de divulgação foi a Revista Diversa, que era uma publicação semestral da UFMG que estava ao cargo da Diretoria de Divulgação e Comunicação Social e da Comissão Permanente do Vestibular.

Essa revista foi criada em 2002 com o propósito de ser um canal de comunicação entre a universidade e a sociedade. Um dos aspectos mais

presentes nessa publicação era a questão relativa à democratização, que era recorrentemente apresentada em matérias que defendiam o poder de inclusão social através da expansão de vagas no ensino noturno como uma alternativa a uma política de reserva de vagas.

A recorrência e a forma como a questão era colocada na Revista *Diversa* demonstrava que essa publicação era utilizada como uma forma de obter reconhecimento e legitimidade perante a sociedade, pois havia uma preocupação em demonstrar que a UFMG era uma instituição de ponta, que produzia conhecimentos em diferentes áreas e que esse conhecimento tinha relevância social. Havia também a preocupação de demonstrar que a UFMG tinha problemas em relação ao acesso de determinados grupos sociais, mas que medidas estavam sendo pensadas para democratizar a instituição.

A revista apresentava o posicionamento do núcleo dirigente da UFMG, reafirmando em cada edição a necessidade de expansão do número de vagas nos cursos noturnos e seu potencial de inclusão sem abrir mão do mérito. Por outro lado, criticava a proposta de cotas raciais e sociais que eram tratadas como uma ofensa à autonomia das universidades. O posicionamento apresentado pela revista era que caberia ao governo estabelecer diretrizes e metas que reforçassem a necessidade de democratização do acesso sem, contudo, ofender a autonomia de modo que cada instituição pudesse escolher o melhor caminho para o cumprimento dessa tarefa.

A Revista *Diversa* tratava o tema da democratização apenas do ponto de vista do núcleo dirigente da UFMG, mas é possível encontrar em outros espaços manifestações que eram muito mais amplas e que revelavam que havia na comunidade acadêmica uma pluralidade de ideias em relação à questão da democratização.

Um desses espaços era uma publicação intitulada de *Boletim UFMG* que era um informativo semanal, publicado desde 1974, que se propunha a registrar e divulgar as principais atividades que ocorriam na Universidade. Tratava-se de um informativo que tinha uma circulação interna e era distribuído no formato impresso em todas as unidades da UFMG. Esse boletim também era publicado pela Diretoria de Divulgação e Comunicação Social, mas possuía um formato diferente da Revista *Diversa*, pois, entre outras coisas, permitia a qualquer membro da comunidade acadêmica escrever sobre assuntos que diziam respeito à universidade.

As professoras que compunham o Programa Ações Afirmativas na UFMG se valiam dessa abertura e utilizavam esse informativo para divulgar suas atividades. Com frequência, publicavam artigos sobre a ques-

tão das ações afirmativas defendendo sua importância no processo de democratização do ensino superior. O próprio surgimento de informações relacionadas a esse tema no Boletim UFMG estava ligado ao Programa Ações Afirmativas. Analisamos as edições entre os anos 2000 e 2006 e constatamos que foi a partir de 2002, com a criação do Programa Ações Afirmativas na UFMG, que informações sobre esse tema começaram a ser publicadas no Boletim.

O Boletim UFMG possuía uma seção que se chamava Opinião que publicava artigos de membros da comunidade acadêmica sobre os mais diferentes assuntos. Dentro dessa seção, ocorria um intenso debate sobre a questão da democratização do ensino superior, principalmente sobre as cotas e sua inserção na proposta de uma reforma universitária.

O Boletim reservava para si o direito de reproduzir artigos que eram publicados em jornais e revistas de grande circulação e que tratavam de temas importantes sobre a educação. Com alguma regularidade, havia a reprodução de artigos sobre as ações afirmativas, sobretudo reserva de vagas, que eram assinados por intelectuais e professores(as) de outras universidades e que haviam sido publicados em grandes setores da imprensa. Chama a atenção o fato de que a maioria dos artigos que foram reproduzidos pelo Boletim eram contrários às políticas de reserva de vagas. Essa postura do editorial chegou mesmo a ser questionada pela professora Nilma Lino Gomes que era Coordenadora do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Na entrevista que concedeu para esta pesquisa, em 2006, ela registrou os seus questionamentos da seguinte forma:

O próprio Boletim começou durante um tempo a soltar muitos artigos contrários as cotas, mas artigos de outros profissionais... eu me lembro que uma vez eu mandei um e-mail para a redação do Boletim falando: tenho observado que o tema é um tema que está tendo destaque, só que eu acho que está sendo de uma única mão, porque vocês estão colocando artigos de professores, intelectuais contrários, e eu não estou vendo os artigos que defendem. E mandei um artigo para eles colocarem. O Boletim me respondeu falando que era porque não chegava esse tipo de artigo para eles, mas que eles tinham todo interesse de colocar o debate de diferentes ângulos. Eu observei também que eles começaram a fazer um certo contraponto depois disso. (Entrevista concedida ao autor, 2006).

O Boletim UFMG se tornou um espaço de disputa em torno da questão das cotas e os professores(as) ligados ao Programa Ações Afirmativas passaram a utilizar com frequência as páginas desse informativo para debater com os membros da comunidade acadêmica. Havia posicionamen-

tos como o da professora Nilma Lino Gomes que colocava em questão a conduta do editorial, mas havia também o posicionamento de outras professoras do Programa que polemizaram com os membros da comunidade acadêmica que se posicionavam contrários às ações afirmativas. Havia também um grupo de professores(as) da UFMG que se manifestaram através do Boletim e tinham uma posição favorável às cotas sociais — para estudantes de escolas públicas — e se mostravam abertos a uma discussão sobre a questão racial.

Portanto, ao contrário da Revista Diversa, que apresentava apenas a posição da direção da universidade, no Boletim UFMG havia um debate sobre a questão do acesso ao ensino superior que se dava por meio de diferentes posicionamentos sobre o tema. Esses posicionamentos giravam em torno das propostas que orientavam o debate nacional daquele período, ou seja, as ações afirmativas e dentro delas as cotas raciais e sociais como uma forma de corrigir as distorções relativas ao público das universidades brasileiras.

A proposta construída pela direção da UFMG, que defendia a expansão do número de vagas nos cursos noturnos, era uma tentativa de oferecer uma alternativa em relação aos elementos que pautavam o debate nacional, mas a pressão interna e externa em relação à democratização começaram a promover deslocamentos que passaram a indicar a possibilidade de se considerar outros mecanismos de inclusão.

O Boletim UFMG é um espaço no qual foi possível detectar elementos que compunham esse movimento de pressão, mas, na verdade, ele estava em todos os espaços que se propunham a discutir de forma aberta os rumos da UFMG. Nas eleições para a escolha de uma nova reitoria, no ano de 2005, na qual seria escolhida a direção da universidade entre os anos de 2006 e 2010, as políticas de ação afirmativa foram um dos temas que se impôs ao debate que ocorreu durante a campanha eleitoral. Inclusive, uma das chapas que concorreu naquela eleição apresentou a propostas de criação de cotas raciais e sociais. A chapa que apresentou essa proposta não foi eleita, mas teve mais de 20% dos votos²⁴.

O professor Ronaldo Tadeu Pena foi eleito reitor para a gestão 2006-2010, ele havia sido Pró-reitor de Planejamento e Desenvolvimento durante o reitorado da professora Ana Lúcia Gazolla e de certa forma se propunha a dar continuidade ao trabalho da gestão que o antecedeu, principalmente no que se referia à proposta de democratização. Assim sendo, reafirmava a ne-

24 Uma das professoras integrantes do Programa Ações Afirmativas na UFMG, a professora Antônia Vitória Aranha, concorreu como vice-reitora nesta chapa.

cessidade de continuar a expansão de vagas nos cursos noturnos, mas começou também a considerar outras possibilidades, entre elas, as cotas sociais.

A ideia de cotas sociais foi apresentada pelo reitor na posse da diretoria da Faculdade de Medicina e, a princípio, seria aplicada apenas nesse curso, com a reserva de 80 vagas para egressos(as) de escolas públicas representando 25% das vagas que eram ofertadas no curso de medicina.

Isto revela que havia uma abertura em relação às chamadas cotas sociais, mas, o mesmo não poderia ser dito em relação à questão racial. As propostas de reserva de vagas que começaram a ser consideradas pela direção da UFMG não levavam em conta vagas para negros(as).

De outro lado, a gestão encabeçada pelo professor Ronaldo Tadeu Pena também não parecia disposta a mudar a forma de tratamento que a instituição dispensava ao Programa Ações Afirmativas na UFMG que, naquela ocasião, enfrentava um certo isolamento por parte da reitoria. Isso ficou claro quando consideramos o tratamento que o Programa Ações Afirmativas recebeu da Revista Diversa que deu pouca atenção a sua atuação tratando a questão da democratização do acesso apenas do ponto de vista da direção da UFMG. Somente em 2005, essa revista apresentou as atividades exercidas pelo Programa Ações Afirmativas no interior da UFMG registrando seu crescimento e sua vinculação com dois programas do Ministério da Educação — o Conexões de Saberes e o Uniafro.²⁵

Quando perguntamos a professora Nilma Lino Gomes sobre o tratamento da direção da UFMG em relação ao Programa ela confirmou essa tentativa de isolamento:

Agora do ponto de vista da instituição UFMG eu acho que não, acho que ainda continua muito duro. Por que eu falo isso? Não é uma avaliação subjetiva de julgamento, não, eu digo pelo trato institucional. Por exemplo, nós fizemos uma reunião com a reitoria, depois nós tentamos marcar várias reuniões com a gestão antiga e não conseguimos mais..., nós tentamos várias vezes falar com a própria Gazolla (reitora) e ela nunca nos recebeu, sempre mandava o vice-reitor nos receber. Então você vai percebendo que institucionalmente têm problemas no trato, no recebimento. (Entrevista concedida ao autor, 2006).

25 O Programa *Conexões de Saberes* procurava estabelecer a ampliação de vínculos entre as instituições acadêmicas e as comunidades populares, promovendo troca de conhecimentos e a inserção qualificada de estudantes de origem popular nos cursos de graduação das instituições federais de ensino. O *Uniafro* tinha como objetivo fomentar ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores(as) da educação básica e a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior.

Tudo indica que a gestão do professor Ronaldo Tadeu Pena manteve essa postura. Em 2006, tivemos a oportunidade de entrevistar para esta pesquisa o Pró-reitor de Graduação, professor Mauro Mendes Braga. Perguntamos a ele como via a atuação do Programa Ações Afirmativas na UFMG, segundo ele: “qualquer ação que visa a permanência de estudantes na universidade é muito bem vinda. Eu tenho notícias de que o pessoal da FAE (Faculdade de Educação) tem conseguido muito sucesso em suas ações, e isso nos deixa alegres, felizes” (Entrevista concedida ao autor, 2006). Em seguida a essa breve consideração que não ultrapassou três linhas — na qual o Programa Ações Afirmativas na UFMG foi reduzido praticamente à condição de “pessoal da FAE” — o Pró-reitor falou detidamente das ações da Fundação Mendes Pimentel (FUMP), que é um órgão da UFMG que tem como objetivo amparar estudantes carentes.

Como alguém que se preocupava com o tema relativo ao acesso de grupos desfavorecidos às universidades públicas o Pró-reitor de Graduação conhecia em profundidade várias experiências de acesso e permanência que estavam em curso no país e fez considerações em relação a elas. No entanto, o Programa Ações Afirmativas que era uma experiência de permanência que ocorria com regularidade no interior da UFMG foi tratado de forma muito superficial. O Pró-reitor foi absolutamente econômico ao se referir ao Programa e praticamente se absteve de julgar ou qualificar sua opinião em relação a uma iniciativa que ocorria no interior da instituição da qual ele era um dos principais gestores.

Isso indicava que no deslocamento que estava ocorrendo no discurso da direção da UFMG não havia uma abertura para levar em consideração a questão do acesso e permanência de estudantes negros(as) e que havia uma resistência em relação às atividades do Programa Ações Afirmativas. Essa resistência seria parte de uma estratégia para deter o avanço das discussões relativas à questão racial, mantendo a discussão sobre a democratização dentro de um nível de entendimento que a deixaria circunscrita nos limites da questão social, tendo como referência básica estudantes egressos(as) de escolas públicas.

3 Surgimento e consolidação do Programa Ações Afirmativas na UFMG

O Programa Ações Afirmativas na UFMG foi instituído a partir de uma iniciativa nacional que se deu por meio de um concurso criado pelo Laboratório de Políticas Públicas da Universidade Estadual do Rio de Ja-

neiro, em parceria com a Fundação Ford, intitulado *Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira*. Nesse concurso foram selecionados para financiamento 27 projetos de ações afirmativas com objetivo de garantir acesso e/ou permanência de grupos tradicionalmente excluídos do ensino superior. Um dos projetos selecionados foi o *Ações Afirmativas na UFMG*, que teve início em 2002, permanecendo durante dois anos vinculado a esse concurso. Posteriormente, evoluiu para a condição de um programa de extensão, ensino e pesquisa passando a contar com várias parcerias que fizeram dele uma das experiências mais regulares de permanência de estudantes negros(as) no ensino superior brasileiro contando, hoje, com um funcionamento contínuo e regular em um período superior a duas décadas.

Em seu estágio inicial de atuação o Programa tinha como proposta atuar com estudantes negros(as) prioritariamente pobres que, independente de qualquer iniciativa institucional, conseguiram ingressar na UFMG. Ele se estruturava a partir de duas linhas de ação: a primeira envolvia atividades para apoiar estudantes negros(as) da graduação visando seu aprimoramento acadêmico com vista a sua entrada na pós-graduação; a segunda a partir de uma série de atividades que tinham como objetivo o desenvolvimento da identidade étnico-racial.

A sede do Programa estava na Faculdade de Educação (Fae/UFMG) e era gerido por um coletivo de treze professores(as) sendo que dez deles eram dessa unidade. O número de docentes ligados à Faculdade de Educação indicava que essa unidade era mais do que sede do Programa, funcionando também como núcleo a partir do qual ele operava. Isso pode ser constatado à medida que percebemos que grande parte de suas ações ocorriam nas dependências da Fae/UFMG e a partir do uso dos recursos materiais dessa unidade (salas de aula, computadores, auditórios, etc.).

Esse nível de concentração das atividades na Faculdade de Educação era um elemento que indicava os conflitos institucionais em torno das questões relativas à permanência e acesso de estudantes negros(as) na UFMG, pois, era constantemente reafirmado pelas pessoas envolvidas com o Programa que as ações afirmativas ocorriam “na” UFMG, mas não eram “da” UFMG. Era o que afirmavam as professoras Nilma Lino Gomes e Aracy Alves, no livro *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros a universidade*:

o nosso desejo maior é que o Ações Afirmativas na UFMG deixe de ser um programa específico de extensão e seja incorporado pela UFMG enquanto um programa institucional, vinculado à reitoria, com recursos para bolsas, abertura de editais, tornando-se, de fato,

uma proposta de permanência da UFMG e não somente na UFMG, como tem sido até o momento. (Itálico do original). (Gomes; Alves, 2004, p. 09).

O Programa Ações Afirmativas possuía relações com diferentes segmentos da universidade e isso se dava a partir de parcerias com órgãos como a Pró-reitoria de Extensão, Pró-reitoria de Graduação, Pró-reitoria de Pesquisa, Fundação Mendes Pimentel (FUMP) e com a Fundação de Desenvolvimento de Pesquisa (FUNDEP). Essas parcerias eram importantes para seu reconhecimento institucional, auxiliavam na sua manutenção e representavam uma forma de envolver a universidade criando um comprometimento da instituição com a questão da permanência de estudantes negros(as).

O nível de atendimento aos(as) alunos(as) da instituição indicava os limites do Programa e a necessidade dessa estratégia que tentava implicar a UFMG em suas atividades. Nos seus primeiros quatro anos de funcionamento o Programa Ações Afirmativas atendeu cerca de 200 alunos(as). Isso representava um universo muito pequeno diante dos discentes de graduação da UFMG que, naquela época, eram mais de vinte mil. Era praticamente impossível a um programa dessa natureza atuar de forma a modificar o perfil racial da universidade. Portanto, envolver a UFMG era uma tentativa de fazer com que a instituição criasse uma política de acesso e permanência que fosse capaz de aproximar seu perfil racial daquele que caracterizava a sociedade brasileira.

Além de um nível pequeno de atendimento havia uma concentração em relação aos estudantes dos cursos da área de ciências humanas. Os(as) estudantes atendidos vinham prioritariamente dos seguintes cursos: Pedagogia, Letras, Biblioteconomia, Geografia, História, Filosofia, Artes Cênicas e Psicologia. Esse nível de concentração em torno da área de ciências humanas pode ser atribuído ao fato de que os(as) estudantes negros(as) da universidade estavam em grande parte nesses cursos e também, ao fato de as atividades ocorrerem na Faculdade de Educação, o que tornava o Programa mais próximo dos cursos de licenciatura. Por outro lado, as atividades desenvolvidas pelo Programa Ações Afirmativas eram de natureza acadêmica e isso também gerava uma atração sobre estudantes de cursos que tinham afinidade com os temas relativos à questão racial.

Embora operasse a partir desses limites o Programa Ações Afirmativas cumpriu um papel importante em relação às mudanças na cultura institucional da UFMG e também em relação aos(as) estudantes que foram atendidos. O Programa desenvolveu uma série de atividades que possibi-

litou aos(às) estudantes um fortalecimento acadêmico e também um conjunto de atividades que permitiu a universidade como um todo ampliar sua compreensão e participação no debate sobre a discriminação racial.

Nos dois primeiros anos de funcionamento, quando esteve vinculado ao concurso Políticas da Cor, a atuação do Programa se deu por meio de cursos de aperfeiçoamento em áreas que necessitavam de um investimento maior do que aquele produzido pelos cursos de graduação. Esses cursos de aperfeiçoamento estavam ligados ao desenvolvimento da competência de pesquisa e ao campo de estudo das relações raciais: leitura e produção de texto, informática, relações raciais na sociedade brasileira e cultura afro-brasileira.

Além dessa atuação junto aos(às) estudantes foram desenvolvidas atividades que atingiram toda a universidade e que permitiram um contato mais amplo da comunidade acadêmica com as questões relativas à temática racial. O Programa desenvolveu um conjunto de atividades abertas à comunidade acadêmica que tinha como objetivo difundir a ideia de ações afirmativas e as questões relativas à população negra. Essas atividades foram executadas a partir de seminários que tratavam da questão do acesso e permanência da população negra ao ensino superior e ciclos de debates que contaram com a participação de importantes pesquisadores sobre a temática das relações raciais no Brasil. Entre eles: Kabengele Munanga, Luiza Bairros, Valter Silvério, Lília Schwarcz, Hédio Silva Junior e Sérgio Danilo Pena.

Mesmo durante o período que esteve vinculado ao concurso Políticas da Cor o Programa Ações Afirmativas tinha como uma estratégia de afirmação a concorrência nos editais internos para atividades de extensão e pesquisa da UFMG. Isso permitiu manter a produção acadêmica e a possibilidade de atender aos(às) estudantes com o suporte material proporcionado por bolsas de estudo.

A dinâmica do trabalho exercido pelo Programa Ações Afirmativas estava fortemente centrada na sua capacidade de aprovar projetos em editais internos e externos que possibilitassem a incorporação de estudantes em atividades de ensino, extensão e pesquisa. Como o número de editais internos era limitado isso deixava o Programa dependente de conseguir apoio externo para suas atividades.

O Programa Ações Afirmativas na UFMG nasceu de uma intervenção externa, pois foi o concurso Políticas da Cor que possibilitou seu surgimento. O seu processo de consolidação também se deu a partir de iniciativas externas. Foi a inserção em dois programas do Ministério da Educação – o Conexões de Saberes e o Uniafro –, em 2005, que permitiu

ao Programa ampliar o seu nível de atendimento aos(as) estudantes. No ano de 2006, esses dois projetos estavam entre as principais atividades desenvolvidas pelo Programa que possuía 48 estudantes bolsistas, 23 eram do Conexões de Saberes, 13 eram do Uniafro e os demais possuíam outros tipos bolsas.

A demanda por bolsas era um elemento importante no processo de operacionalização das atividades do Programa Ações Afirmativas. Era por meio delas que se iniciava o vínculo com os(as) estudantes que podiam se desvencilhar de outras atividades para se dedicar à formação acadêmica. Em 2006, realizamos entrevistas com alunas que indicavam que o vínculo com o Programa ocorreu a partir de uma necessidade concreta que girava em torno de um suporte material que garantisse a permanência, ou possibilitasse uma dedicação maior à formação acadêmica. Essas alunas vinham de experiências difíceis com o mundo do trabalho e isso as impedia de se dedicarem plenamente aos seus respectivos cursos. Nesse sentido, a bolsa aparecia como uma possibilidade de estabelecer relações mais efetivas com o universo acadêmico.

As bolsas do Programa Ações Afirmativas criaram também possibilidades para alunas que acessavam outros programas de permanência, mas que não eram formatados a partir de uma articulação com a qualidade acadêmica. É o caso da bolsa-trabalho que era fornecida pela Fundação Mendes Pimentel (FUMP-UFMG) que tinha como objetivo amparar estudantes carentes a partir da prestação de serviço em alguns órgãos da universidade. Nesse tipo de bolsa a permanência era pensada somente em termos socioeconômicos, pois a condição de trabalhador deixava os(as) estudantes expostos a uma série de situações que não garantiam uma dedicação ao seu curso. A aluna do Curso de Geografia²⁶ que entrevistamos teve uma experiência difícil com esse tipo de proposta de permanência em uma unidade de trabalho dentro da UFMG:

Eu trabalhava muito, não era reconhecido o meu trabalho. Então assim, eu já tinha muita vontade de sair de lá, mas eu não sei com medo de não ter outra renda para me manter aqui dentro, eu preciso de pegar ônibus, comer, eu preciso de me manter aqui dentro. Então, nesse um ano e meio eu já queria muito sair, para você ter uma ideia, na primeira semana que eu trabalhei lá eu já queria sair, eu senti isso, assim, de cara eu já senti que eu não era bem-vinda lá, mas eu fui suportando isso um ano e meio, eu fiquei lá com medo de perder a bolsa, pois precisava dela. (Entrevista concedida ao autor, 2006).

26 As alunas que foram entrevistadas não terão os seus nomes revelados e serão denominadas a partir dos seus cursos e, quando pertencerem ao mesmo curso, a partir da ordem que foram entrevistadas.

Segundo o depoimento dessa aluna ela foi vítima de preconceitos que estavam relacionados a sua condição social e racial e ao fato de ocupar um lugar que não era visto como seu, ou seja, aluna da UFMG. Por outro lado, imagina-se que o fato dos(as) estudantes exercerem tarefas que competiam aos(as) funcionários(as) gerava algumas tensões que colocavam trabalhadores e bolsistas em rota de colisão.

Quando o Programa Ações Afirmativas iniciou sua parceria com a FUMP, ele se mostrou crítico a esse tipo de proposta de permanência e suas críticas foram acolhidas por um grupo de profissionais da FUMP que começaram a questionar essa concepção de assistência. Esse grupo que na época atuava na FUMP criou o conceito de bolsa socioeducacional, na qual o(a) aluno(a) ficava sob a responsabilidade de um docente coordenador e desempenhava tarefas acadêmicas que tinham o propósito de vincular a permanência com êxito no processo de formação acadêmica, ou seja, o(a) estudante recebia uma bolsa para garantir sua permanência e atuava em atividades acadêmicas que reforçavam sua formação.

O grupo que elaborou essas iniciativas no interior da FUMP foi desarticulado e não houve uma ampliação no número dessas bolsas que, em 2006, eram no total quatorze para toda a UFMG. O Programa Ações Afirmativas possuía quatro dessas bolsas sendo que uma delas permitiu que a aluna que citamos acima deixasse de ter uma bolsa-trabalho para ser bolsista socioeducacional, livrando-se das experiências negativas que teve que suportar durante um ano e meio quando prestava trabalho em uma unidade da UFMG.

Portanto, a questão da permanência não era tratada pelos(as) alunos(as) apenas do ponto de vista socioeconômico, eles(as) tinham uma preocupação com a formação. No entanto, nem sempre podiam articular permanência e qualidade sendo por vezes obrigados(as) a se submeterem às experiências que favoreciam a permanência, mas que colocavam em questão a qualidade dos estudos.

O papel desempenhado pelo auxílio material através da concessão de bolsas era uma iniciativa fundamental dentro das ações do Programa Ações Afirmativas na UFMG, a maioria dos(as) estudantes vinculados ao Programa eram bolsistas em alguma atividade de ensino, pesquisa ou extensão. Os(as) estudantes e egressos(as) que responderam ao questionário que utilizamos para coletar dados para esta pesquisa confirmaram essa realidade, quase todos(as) aqueles(as) que responderam ao questionário foram bolsistas no Programa.

O fato de o auxílio material ser a primeira forma de vínculo entre os(as) estudantes e o Programa implicava na construção de toda uma dinâmica de trabalho que se dava a partir de indivíduos que na maioria das vezes não tinham os aspectos da identidade racial desenvolvidos, ou plenamente consolidados.

Muitas vezes a questão sobre o pertencimento racial se apresentava para os(as) estudantes no momento em que havia a possibilidade de obter uma bolsa em um dos projetos do Programa Ações Afirmativas. A maioria das estudantes que entrevistamos revela que não possuíam uma consciência clara do seu pertencimento racial no período anterior a sua inserção no Programa. Isso pode ser percebido com clareza na primeira aluna do Curso de Pedagogia que entrevistamos:

Porque antes até eu identificava minha mãe como negra, eu identificava meu irmão, eu tinha aquela ideia de tonalidade da pele, da cor mesmo, eu não tinha essa... essa ideia da questão racial em termos de uma postura até política, uma postura da identidade. Eu não tinha esta abertura para estes questionamentos. Eu não me questionava, para mim eu ficava ali no meio termo, nem lá e nem cá, eu tinha este pensamento ... uma amiga minha, ela é ex-bolsista do Ações, aí ela me falou da vaga que estava tendo, aí que eu fui parar realmente para... para que eu me voltei para dentro e me perguntei se eu era negra mesmo, porque um dos pré-requisitos era ser negra para participar da seleção, aí que eu fui começando a me afirmar mesmo. (Entrevista concedida ao autor, 2006).

Essa reelaboração da identidade racial não se dava sem conflitos internos e também com o mundo do qual vinham essas estudantes, sobretudo no nível da esfera familiar. Quando perguntamos sobre a maneira como as famílias reagiram a essa nova forma de se perceberem as alunas revelaram como sua reelaboração da identidade racial afetava o grupo familiar. Para a primeira aluna do Curso de Pedagogia que entrevistamos:

Foi assim.... foi interessante, porque minha mãe até... até... até hoje ela ainda estranha, porque tem uma dificuldade dela mesma se assumir como negra, pela... pela vivência mesmo que ela teve, a trajetória que ela teve, que não foi muito feliz, eu acho que ela tem essa dificuldade. Aí ela fica... ela fica... ela fica fugindo desse se assumir, ela foge um pouco. (Entrevista concedida ao autor, 2006).

As alunas eram provenientes de grupos familiares que tinham dificuldades em lidar com as questões relativas ao seu pertencimento racial e isso se traduzia na forma como chegavam na universidade, ou seja, com uma compreensão vaga de sua própria identidade. Isso gerava con-

flitos que se davam a partir da nova postura assumida na universidade. A aluna do Curso de Geografia demarcou com clareza esse conflito com o universo familiar:

Foi muito difícil porque minha família ela é muito tradicional, muito conservadora. Então, para a família foi meio difícil. Minha mãe, hoje, ela já pensa duas vezes antes de fazer uma brincadeira como ela fazia antes, brincadeira sem graça, passa uma propaganda na televisão ela diz: a tinha que ser preto mesmo! Hoje, ela já pensa duas vezes para falar isso perto de mim. Então, foi muito difícil para ela, para minha família, porque chega uma pessoa que começa a entrar em assuntos que não eram tocados dentro de casa. Aí foi meio complicado no início, mas hoje eu até vejo assim uma oportunidade de estar conversando, dela entender, de meu padrasto entender. Isso foi mais difícil, mas hoje, já é uma coisa assim boa que eu já posso conversar, é difícil ainda, não é fácil não, porque você quebrar isso em uma família também, de um ano para cá não vai vir assim, vai sendo aos poucos mesmo, porque isto está muito fundado na família, o preconceito, a localização das coisas. Mas, eu já percebo que alguma coisa já está sendo mudada, assim na minha família, esta forma de lidar comigo, com minha identidade, então, já mudou um pouco, hoje já respeitam mais. (Entrevista concedida ao autor, 2006).

A identidade é uma construção que se faz na relação com o outro, portanto, a confirmação do grupo familiar era um passo fundamental no processo de reelaboração vivenciado pelas estudantes. As duas alunas que citamos anteriormente tinham, em termos de tempo, envolvimento diferente com a questão racial. A aluna do Curso de Pedagogia enfrentava as resistências da mãe que tinha dificuldades em se assumir, porém, essa aluna estava apenas a seis meses envolvida com o tema. A aluna do Curso de Geografia lidava com o tema a algum tempo, pois tinha mais de três semestres dentro do Programa, talvez por isso sua família já tivesse assimilado algumas questões. Dessa forma, podemos imaginar que havia uma tendência de o grupo familiar ir processando as informações e promovendo deslocamentos que caminhavam para uma relação menos tensa com a questão racial.

É fato que, no Brasil, toda uma carga simbólica em torno da identidade racial começou a ser rompida no início do século XXI, sobretudo a partir das discussões e práticas em torno das políticas afirmativas que colocaram em curso um processo de reelaboração coletiva da identidade negra.

Na ocasião, isso foi constatado nos estudos e no monitoramento sobre o vestibular da UFMG. O Pró-reitor de Graduação afirmou que quando se comparava os dados fornecidos por candidatas(as) que, a partir de 2003, fizeram vestibular mais de uma vez, ou seja, que não foram

aprovados e prestaram novamente o concurso nos anos seguintes, havia uma mudança significativa nas declarações sobre raça. Segundo ele, todos os grupos raciais alteravam sua declaração, mas havia uma mudança maior em relação aos que se declaravam pretos e pardos. A partir desse conjunto de dados, afirmava:

A mudança ocorre em todas as raças. Os brancos mudam menos, cerca de 15%, pretos e pardos um pouco mais, algo como 20% e 25%, respectivamente, e indígenas e amarelos mudam em proporção superior a 60%. Mas, o balanço final da mudança, a direção da mudança, é o aumento de pretos e pardos e a diminuição de amarelos e brancos. A cada ano está acontecendo isso. Porque isso ocorre? Não acho que seja um único fator que possa explicar isto, mas uma conjugação deles. Eu acho, sim, que parte disso decorre do aumento da consciência racial. Pessoas que não se sentem como brancos, mas que resistiam a declarar-se preto ou pardo, estão vencendo essa resistência. (Entrevista concedida ao autor, 2006).

O impacto das políticas de ação afirmativa e a transformação da identidade negra de uma coisa negativa para algo positivo começou a modificar as posturas em relação à autodeclaração, sobretudo dos jovens. A grande maioria dos(as) jovens não tinham os aspectos relativos a sua identidade suficientemente trabalhados e possuíam um comportamento ambíguo em relação a isso. Provavelmente, também havia pessoas que esperavam obter benefícios em uma possível política de cotas e por isso mudavam sua classificação, mas, no entanto, certamente representavam uma minoria, pois, o que de fato estava ocorrendo era uma nova forma da população negra pensar sobre si mesma.

A trajetória das alunas do Programa Ações Afirmativas demonstrava isso de forma contundente, pois, o ponto de partida para inserção no Programa se dava a partir das necessidades ligadas ao desafio da permanência, mas, o ponto de chegada era a construção de uma identidade racial fortemente alicerçada no universo da negritude que passou a ser um dos polos de vivência cultural e política dessas jovens.

Por ter conhecimento dos aspectos ambíguos ligados ao reconhecimento identitário dos(as) alunos(as), um dos elementos desenvolvidos pelo Programa Ações Afirmativas estava ligado ao fortalecimento da identidade negra. As várias atividades desenvolvidas estavam vinculadas a essa intenção e exprimiam a própria compreensão que essa questão desempenhava no desenvolvimento acadêmico. Não era objetivo do Programa tratar da questão da identidade de modo que houvesse um comprometimento prévio dos(as) estudantes de se posicionarem como

negros(as) ao final do processo. Segundo a coordenação, a proposta era de ser um espaço que permitisse o conhecimento, a reflexão e a formação a partir do desenvolvimento de atividades acadêmicas. Dessa forma, acreditavam que os(as) estudantes mesmo lidando ambigualmente com as questões relativas à identidade possuíam um desejo de tratar esse tema de forma mais elaborada. Segundo a professora Nilma Lino Gomes é isso que motivava os(as) estudantes a se inserirem no Programa:

Eu diria que esses alunos quando eles entram, eles estão nesse limiar: eu preciso de uma bolsa sim e olha, este é um Programa que tem um pouco a minha cara, vamos lá para ver! Nós recebemos alunos com diferentes níveis, se é que eu posso dizer assim, de construção de sua identidade, tanto aquele que chega aqui e diz assim: eu sou pardo, sou pardo, sou pardo! Não entende muito essa confusão do que é ser negro, que é ser preto, que é ser pardo e aqui dentro ele vai compreendendo melhor... então, eu fico percebendo que há mudanças no percurso identitário desses alunos, mas eles carregam todas essas ambiguidades[...]. (Entrevista concedida ao autor, 2006).

A postura que orientava o Programa Ações Afirmativas de tratar o entendimento dos(as) estudantes sobre a identidade como algo que podia estar no campo da ambiguidade era pertinente, sobretudo diante da tradição de tratamento da questão racial no Brasil. Era pertinente também pelos resultados que foram alcançados com os(as) estudantes. Os dados que coletamos através de observações, entrevistas e questionários indicavam que os(as) estudantes assimilavam as questões que eram propostas e exibiam resultados muito positivos em termos pessoais, acadêmicos e profissionais.

As alunas entrevistadas atribuíam ao Programa uma importância fundamental em relação ao seu reconhecimento racial, sendo que o tempo de inserção no Programa influenciava o nível de desenvoltura com que tratavam do tema. As alunas com mais tempo dentro do Programa adquiriam uma consciência que extrapolava o âmbito da reavaliação pessoal sobre a sua identidade racial e incorporavam um posicionamento político que passava a pautar suas ações dentro e fora da universidade. As alunas passavam a levar para o espaço da sala de aula o aprendizado teórico que adquiriam dentro do Programa promovendo mudanças no tratamento dos conteúdos a partir de um posicionamento acadêmico que, segundo a aluna do Curso de Geografia, passava a interferir na dinâmica dos cursos:

A gente fez um curso de aperfeiçoamento, aquele curso que teve o ano passado no Uniafro, então a gente adquiriu conhecimento e começou a pressionar os professores para estar abordando essas coisas em sala de aula. Porque, de certa forma, a gente vai ser professor e vai ter que

trabalhar, porque é lei agora. Então, a gente começou assim a levar trabalhos para serem apresentados em sala de aula, levar questões. Os professores eram contraditórios, começaram a abrir uma discussão, mas não é uma coisa que a unidade abraça, que acha que é isso mesmo... hoje eu avalio assim, na minha sala, o pessoal pelo menos está aberto para escutar o que antes não estava, depois que a gente começou a levar algumas coisas... o professor começa a trabalhar ali e a gente vai colocando coisas também acadêmicas, então, passa a ser um assunto que é da universidade que é um assunto acadêmico que precisa ser discutido, que precisa ser conversado, nesse sentido a gente tem levado esta questão para a sala de aula onde a gente estuda. (Entrevista concedida ao Autor, 2006).

As mudanças se processavam também na avaliação que os(as) estudantes faziam sobre a discriminação. No questionário perguntamos se os(as) alunos(as) já haviam se sentido discriminados na universidade, 41% alegaram que sofreram algum tipo de discriminação. Quando qualificaram a forma como foram discriminados se referiam ao fato de serem confundidos com funcionários, de serem barrados por porteiros, de serem desqualificados em processos de seleção e avaliação encaminhados por professores(as). Alguns apontaram aspectos institucionais, ou seja, o fato de a universidade reproduzir o padrão de tratamento que a questão racial tinha no âmbito da sociedade brasileira, e o fato de não assumir uma postura de combate ao racismo era entendido por eles como uma forma institucional de discriminação.

Esse nível de compreensão da discriminação indicava que os(as) alunos(as) passaram a ter um entendimento amplo do fenômeno e adquiriram a clareza de que ele estava associado aos elementos institucionais como, por exemplo, a ausência do tema na grade curricular dos cursos.

Quando perguntamos sobre os principais resultados atingidos pelo Programa, manifestou-se a mesma consciência. Para 37% dos(as) estudantes, o principal resultado do Programa foi a promoção do acesso e da permanência de estudantes negros(as) na universidade. Mas para 41%, o principal resultado foi a capacitação de multiplicadores na luta pela igualdade racial.

Os(as) alunos(as) se projetavam nas respostas e entendiam que eram eles(as) mesmos multiplicadores, por isso compreendiam que essa era uma das principais funções do Programa. Isso se torna mais evidente quando recorremos à pergunta que procurava saber se haviam se envolvido com atividades que buscavam a promoção da igualdade racial, 66,6% responderam que sim e listaram a participação nas mais diferentes atividades: participação em cursinhos para negros(as) e carentes, atuação em

movimentos sociais, atuação em bibliotecas comunitárias, elaboração de cursos, elaboração de materiais didáticos, desenvolvimento de atividades artísticas e realização de palestras.

As entrevistas revelavam que as alunas acreditavam que tiveram um desempenho melhor no curso de graduação após a inserção no Programa e, segundo elas, os elementos que determinaram isso foram as atividades acadêmicas de um modo geral, a convivência com estudantes de diversas unidades e, sobretudo, o convívio com os(as) professores(as) através de um regime diferenciado da relação hierárquica da sala de aula. Quando a aluna do Curso de Geografia entrou para o Programa Ações Afirmativas ela estava no quarto período e revelou que ocorreram mudanças fundamentais em seu comportamento:

No Ações Afirmativas eu cresci muito, eu construí minha identidade. Meu curso do quarto período para cá tem muita diferença, até na forma como eu apresento os trabalhos em sala de aula, como me relaciono com os professores. Hoje eu sinto que eu posso conversar com o professor sem ter aquela relação de superior: ele está lá em cima eu nunca vou alcançar! Então, aqui no Ações eu fui desconstruindo isso, essas coisas que me seguravam muito, e aprendi muito isso aqui, a conversar, apresentar trabalho, a ter um conhecimento mais aprofundado sobre a questão racial, sobre ações afirmativas. Então, isso mudou muito a minha vida, como eu me relaciono aqui dentro e lá fora. Então, isso mudou muito, e para mim foi muito bom, porque você vê uma separação nítida, é muito diferente como você era antes e como você era depois. (Entrevista concedida ao autor, 2006).

O envolvimento com a temática racial operou transformações na forma de lidar com as questões relativas à identidade e a partir daí se processou um conjunto de mudanças que atingiu várias áreas, inclusive acadêmicas. Essa é a avaliação da Coordenadora em relação aos resultados do Programa:

Então, o quê que eu fico vendo, ele vai sinalizando para a gente que a questão racial é uma questão que abrange tantas outras áreas para além dela, quando você foca a questão racial e a fortalece é como se fosse um raio...afloresce tudo. E simplesmente pela seguinte situação, ela, a questão racial, localizada em um programa de ação afirmativa, é o fato de você conseguir uma oportunidade mais igual, investir no potencial deste sujeito e dar condições dele aflorar. E aí afloram tantas outras dimensões da vida dele [...]. (Entrevista concedida ao autor, 2006).

Esse tipo de fortalecimento se mostrou eficaz na trajetória dos(as) estudantes durante o processo de formação acadêmica criando possibilidades de realização pessoal e profissional no período posterior à univer-

sidade. Isso pode ser constatado no depoimento da aluna que se formou em Biblioteconomia:

Eu me considero um resultado positivo do Ações, eu sei que eu tive todo um desempenho meu, eu formei faz seis meses e já fui aprovada em quatro concursos públicos ... então, eu acho que isso também é reflexo do Programa, por exemplo, esta questão de fortalecer o acadêmico, de publicar, quando em um dos concursos tinha um tópico em que as publicações valiam, foi interessante pegar as palestras que a gente fez e isso ser um título, foi uma coisa interessante... E o identitário, assim em qualquer lugar que eu tiver eu sempre vou procurar fazer ações afirmativas; esse é o maior recado, fazer ações afirmativas na minha casa, no meu bairro, no meu trabalho em qualquer lugar. Acho que é isso! (Entrevista concedida ao autor, 2006).

O êxito e a satisfação dos(as) estudantes com seu desempenho e conquistas pode ser percebido tanto em relação àqueles que estavam em processo de formação, como também para os que já haviam se formado e estavam no mercado de trabalho. E também, em relação àqueles/àquelas que optaram por uma formação acadêmica no nível da pós-graduação. Em 2006, cinco alunos(as) egressos(as) do Programa Ações Afirmativas estavam cursando o mestrado em diferentes universidades: um aluno no Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFMG, duas alunas no Programa de Pós-graduação em Educação da USP, um aluno no Programa de Pós-graduação em Letras da UFMG e uma aluna na Universidade do Porto, em Portugal.

Todos(as) os(as) alunos(as) que responderam ao questionário afirmaram ter interesse em prosseguir seus estudos na pós-graduação no nível de mestrado sendo que apenas dois deles disseram que pretendiam a pós-graduação no nível de especialização. Esses dados indicam uma atuação muito positiva desse Programa que surgiu com o propósito de atuar em favor da permanência bem sucedida de estudantes negros(as) na graduação e de acesso à pós-graduação.

Considerações finais

O Programa Ações Afirmativas na UFMG é uma iniciativa pioneira na produção de um acolhimento a estudantes negros(as) no ensino superior brasileiro. Foi também pioneiro na criação de estratégias para promover a permanência qualificada de estudantes negros(as) na UFMG e de acesso à pós-graduação. Teve, ainda, uma atuação importante na mudança de uma cultura institucional dentro da universidade, sobretudo em relação à democratização do acesso garantido a presença da temática racial em meio a esse processo.

Nos anos que seguiram a 2006, a UFMG manteve sua resistência quanto estabelecimento de uma política de cotas. Mas, isso tinha impacto em sua legitimidade como uma instituição pública, sobretudo em um cenário em que um número amplo de universidades do país havia criado cotas raciais e sociais como forma de ampliar o acesso de grupos tradicionalmente excluídos do ensino superior. A busca pela legitimidade determinou uma mudança no posicionamento da UFMG em relação a proposta de democratização por meio da expansão de vagas no ensino noturno. Em 2008, ainda sobre o reitorado do professor Ronaldo Tadeu Pena, foi aprovado junto ao Conselho Universitário uma política de bônus que estabeleceu um adicional de 10% na pontuação obtida no vestibular a candidatos(as) que haviam frequentado escolas públicas durante os últimos oito anos da educação básica, e também o acréscimo de 5% ao bônus de candidatos(as) que se autodeclarassem negros(as).

Essa iniciativa representou uma mudança de perspectiva em relação às políticas de ação afirmativa por parte da UFMG e teve impacto direto na inserção de negros(as) em meio ao seu alunado. Isso pode ser constatado na comparação entre os vestibulares feitos antes e depois do estabelecimento do bônus no processo de seleção: “o percentual de candidatos que se declararam negros e foram aprovados no vestibular no período de 2003 a 2008 variou entre 23% e 28%. Em 2009, esse percentual ultrapassou 40% e nos vestibulares de 2010, 2011, 2012 ele ficou em torno de 45%” (Aranha; Ena; Ribeiro, 2012, p. 323). Essa realidade certamente recebeu contornos mais amplos com a aprovação da Lei 12.711 que estabeleceu a política de cotas para as instituições federais de ensino superior.

Tudo isso representa um forte indicativo de êxito do Programa Ações Afirmativas na UFMG que se consolidou como uma das experiências mais longevas na defesa do acesso e permanência de estudantes negros(as) no ensino superior brasileiro.

Em 2022, o Programa Ações Afirmativas na UFMG completou duas décadas de existência apresentando uma trajetória de expansão e êxito nas transformações que ocorreram na UFMG que, hoje, atende a um público mais amplo e diverso na sua configuração social e racial. O Programa Ações Afirmativas foi fundamental na construção desse processo que revela a importância da democracia e da diversidade como valores fundamentais para o pleno funcionamento das universidades como instituições indispensáveis para o desenvolvimento e a qualificação da vida do povo brasileiro.

Referências

ARANHA, Antônia. V. S.; PENA, Carolina S.; RIBEIRO, Sérgio H. R. Programa de Inclusão na UFMG: o efeito do bônus e do Reuni nos quatro primeiros anos de vigência – um estudo sobre acesso e permanência. In: Educação e Revista. v. 28, n. 04, p. 317-345, dez. 2012.

BRAGA, Maria Lúcia; LOPES, Maria Auxiliadora. Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior. Brasília: Ministério da Educação, Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura, 2007.

BRAGA, Mauro Mendes, *et. al.* Cursos noturnos uma alternativa para a inclusão social no ensino superior brasileiro (estudo de caso da UFMG). In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda (org.) Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à Universidade pública brasileira. BH: Ed. UFMG, 2004.

BRAGA, Mauro M.; PEIXOTO, Maria do Carmo L. Censo socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG. BH: Editora da UFMG, 2006.

BRAGA, Mauro M.; PEIXOTO, Maria do Carmo L.; Tânia F. Bogutchi. Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG. In: Revista Cadernos de pesquisa. SP: Fundação Carlos Chagas, n. 113, p. 129-152, jul. 2001.

GOMES, Nilma L.; Martins, Aracy (Org.) Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros a universidade. BH: Ed. Autêntica, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. SP: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de universidade a universidade de ideias. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na Pós-modernidade. SP: Cortez, 1995.

CAPÍTULO 2

GEOGRAFIA EM PERSPECTIVAS NEGRAS: POVOADA SOMOS NÓS

Aline Neves Rodrigues Alves
Késia Rayanne Almeida Oliveira
Luísa Cristina Nonato

Ei, Povoada é um-um nome curioso né?
Porque a gente sempre fala de Povoada
Em relação à Terra né?
A Terra é povoada
Mas, também sou terra
A gente também é terra de povoar
(Povoada, de Sued Nunes)

Introdução

A terra é povoada, e nós, as três autoras deste artigo, concordamos que somos terra. Na vida acadêmica e, especialmente, fora dela, somos povoadas, habitadas. Ora invadidas, ora invalidadas. No entanto, também somos terras ocupadas por nossas escolhas. Somos terra desde que nascemos. Cada qual, em tempos distintos, precisou ser povoada-formada, logo narramos aqui sobre “a gente *também* [ser] terra de povoar”, ou seja, nos compreendemos como verbo, portanto, ação na arte e na prática de *povoar-formar* outras terras-pessoas.

Neste capítulo apresentamos a construção do Grupo de Trabalho (GT) da *Associação de Geógrafos/as Brasileiros(as)* (AGB), intitulado *Geografias em Perspectivas Negras* (GEPENE). O GT faz parte da associação, sediada na cidade de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, e se apresenta acampado politicamente no interior das lutas antirracistas de base acadêmica. O texto apresenta uma discussão sobre as produções realizadas pelo coletivo de geógrafos(as) que compõe esse GT, majoritariamente composto por pessoas negras. As reflexões apresentadas são o resultado das construções teóricas e práticas desenvolvidas junto ao Programa Ações Afirmativas na UFMG, referência nos estudos que abordam a educação étnico-racial.

Antes, porém, reservamos neste artigo um espaço individual para que cada uma de nós traga a sua própria história, apresentando as fronteiras que tivemos que romper para que fosse possível ser povoada-formada na universidade, por grupos que debatem e praticam o habitar às margens. A proposta é simples: estar com os seus (lidos pela universidade como sendo os “de fora” ou como os recém-chegados), e, ao mesmo tempo, com os “de dentro” desse território, onde nomeamos como “acadêmico”.

É preciso considerar que estar com “os seus” pode ter diferentes significados neste texto, dentre eles o sentido de pesquisar com os sujeitos por meio de seus conhecimentos, muitas vezes não sistematizados pela universidade; ou muitas vezes ainda sistematizado sob o olhar de paradigmas excludentes (Arroyo, 2012). Outro sentido se traduz em devolver aos “seus” aquilo que os territórios científicos produziram, e ainda produzem, como hierarquias do humano e do não humano. Portanto, nos posicionamos em nos permitir ser povoadas pelos que vivem nas/ às margens e que não estão ali fixos, pois também migram ou habitam diferentes porções das muitas universidades brasileiras.

Dessa forma, nos aproximamos de práticas e teorias povoadas de histórias e de territórios, que estão emergindo graças às narrativas contra — hegemônicas, ou não hegemônicas, desse povoar, que, por sua vez, alcança não só o campo das ciências humanas, mas também dos que foram desumanizados pela ciência. Estes pressupostos que demarcamos acima podem ser acolhidos em uma das muitas chaves de discussão sobre o tema no campo das relações étnico-raciais em nosso país. Aqui focaremos nas políticas de ações afirmativas e como elas povoaram, de alguma maneira, as nossas histórias de vida.

Quem falou que eu ando só? Por Aline Neves Rodrigues Alves

Sou nascida em Belo Horizonte e hoje sou mãe de dois adolescentes, Joaquim e Henrique. Estou casada há 19 anos, sou professora da educação básica, geógrafa pelo Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais (IGC-UFMG), mestre e doutoranda pela Faculdade de Educação (FAE) na mesma Universidade. Sou a primeira pessoa da minha família a pisar em uma universidade, escrever artigos científicos, ir aos congressos e pensar políticas públicas, especialmente as de promoção para igualdade racial na Educação. Fundei em agosto de 2021 o *Grupo de Trabalho Geografias em Perspectivas Negras* (GT GEPENE), vinculado à *Associação de Geógrafas/os Brasileiros*, da Seção Local em Belo Horizonte,

Minas Gerais (AGB-SLBH). Desde então tenho me dedicado a dialogar com importantes pesquisadores(as) negros(as) no campo da Geografia, que pesquisam raça, racismo, antirracismo em fenômenos espaciais.

Contudo, antes de qualquer suspiro, acho relevante informar que sou filha de um caminhoneiro (que faleceu com a idade que tenho hoje), de mesmo nome do meu filho, e de uma mulher que também trabalhou como empregada doméstica. Joaquim e Dona Ilza são oriundos do norte de Minas, cidade de Almenara, uma das mais populosas do Vale do Jequitinhonha. Ao longo da minha vida só pude ouvir, por meio das mídias e da produção intelectual, dois tipos de narrativas estereotipadas sobre essa região: a alcunha de “vale da miséria ou a de vale da fome”. Posteriormente, fui apresentada à ressignificação do território por meio dos meus pais, sertanejos que a redefiniram orgulhosamente, como “Vale do Jequitinhonha”. Estes pais sertanejos, filhos de carroceiros e boiadeiros, foram os que me encaminharam para o catolicismo como religião principal.

Parece estranho destacar, mas há exatos quarenta anos atrás, antes do GT-GEPENE nascer, no ano do meu nascimento, em 1981, foi celebrada a primeira missa dos Quilombos no Brasil. Momento em que esta instituição religiosa católica pede perdão à África, aos negros e aos quilombolas pelos crimes de escravização iniciados no período colonial. Estas eram, inclusive, reflexões teológicas que culminaram nesta missa solene, ocorrida em Recife-PE:

A Missa do Quilombo dá continuidade à reflexão teológica iniciada por Casaldáliga em 1979 na Missa da Terra sem Males [1], assim como às iniciativas da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) com a criação dos Agentes de Pastoral Negros (APN). Trata-se de um marco no movimento de revisionismo histórico da igreja progressista no Brasil, trazendo a questão étnico-racial para a reflexão dos agentes eclesiais, até então refratários ao tema. As músicas preparadas para a missa deram origem ao álbum homólogo de Milton Nascimento, lançado em 1982. (Ancestralidades, 2022).

Por meio dessas informações eu consigo compreender melhor a minha trajetória, que foi orientada para uma religiosidade ambígua, uma vez que, no interior da instituição que apoiou a escravidão africana eu acompanhava as discussões políticas do antirracismo mediadas por Agentes de Pastoral Negros (APN) e da Pastoral Afro, no município de –Santa Luzia (MG). As agentes que me acolheram na passagem da infância para a adolescência foram, especialmente, mulheres negras. Elas me acolhiam no momento em que meu pai se recolheu para junto dos

ancestrais. Foi em meio ao afeto e acompanhamento dessas mulheres que pude indignar e compreender o que era justo, por meio de uma formação político-identitária inicial no campo das relações étnico-raciais. No entanto, essa relação se transformava na medida em que eu me aproximava do mundo acadêmico durante a vida adulta.

A minha entrada na UFMG rompe com um legado, muito profundo, de baixa escolaridade na família dos meus pais. Porém, ser a primeira acadêmica na família não foi uma decisão apenas minha. Com o tempo notei que também era um projeto não só dos meus pais, mas daqueles que vieram antes deles e que batalharam para romper também com as dificuldades financeiras. Eu só não poderia imaginar que faria a primeira dissertação sobre educação escolar e não escolar quilombola, defendida na FAE-UFMG, em 2015. No mesmo período, minha orientadora escrevia as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2015), apresentando um avanço nos debates sobre a inclusão da temática racial nas instituições escolares.

A aprendizagem recebida por meio da minha orientadora de iniciação científica, prof.^a Nilma Lino Gomes, juntamente ao Programa Ações Afirmativas na UFMG, no ano de 2009, me deu bases epistêmicas para o desenvolvimento de meu trabalho no GT-GEPENE. Por meio da contribuição na pesquisa nacional “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003”, pude me aprofundar nas inquietações, provocadas durante minha convivência com as pastorais.

É curioso lembrar que, se nas aulas de Geografia não tive coragem de afirmar categoricamente que eu seria uma professora com essa idade; hoje, através do contato com o Ações, nome afetivo que atribuímos ao Programa, confirmo o mérito de me tornar uma professora/pesquisadora. O reconhecimento me fez recordar o fato de minha mãe ter sido não só uma empregada doméstica, mas também uma professora na roça. Ela se intitulava assim, enquanto me ensinava as tarefas de casa, ao final da década de 80.

Ao me permitir ser povoada pelas pessoas do programa Ações Afirmativas, fui impactada pelas pesquisas que questionavam o sentimento de “não lugar” e as que refletiam sobre o racismo à brasileira (Telles, 2003), vivido pela população negra na formação do território brasileiro e que ainda refletem nas desigualdades no país. Senti-me povoada também pela profissão de meu pai, que era caminhoneiro. Foi por meio dos eventos bianuais do Congresso de Pesquisadores(as) Negros(as) (COPE-

NE) que me vi atravessando fronteiras estaduais as quais só tive a sorte de romper na boleia da carreta do meu pai. Ir de avião, como ele tanto queria e ensaiava conosco em algumas tardes de domingo nos corredores do Aeroporto de Confins, é perceber que o projeto daquela família estava se desenvolvendo através de mim, como um projeto nacional: o de experienciar direitos, até então não vividos por muitos que me povoaram “(...) nessa terra, nesse chão de meu Deus”²⁷.

É preciso reconhecer algumas questões nesse meu relato: primeiro, as ações afirmativas no Brasil foram, e ainda são, fundamentais para que eu pudesse ser povoada de metas coletivas, expressas nos sonhos de almenarenses, do Vale do Jequitinhonha. Indígenas e negros, que são testemunhas de um passado muito recente do pós-abolição, inspiraram-me, pois, por meio de ações organizadas e da reivindicação de políticas públicas em todo território das américas, eles resistiram e ainda resistem. Essas práticas singulares foram capazes de manter viva a memória e a cultura negra.

Além disso, destaco a importância do meu povoar, como resultado daquilo que tem sido semeado no bojo das pesquisas e que vem ressignificando os quilombos e os/as quilombolas no Brasil. Assim como vimos o “vale da miséria” se transformar em “vale do Jequitinhonha”, vivo e povoado de sua gente e de diferentes culturas, podemos reconhecer em minha pesquisa, uma Geografia interessada na construção destas gentes, com terras de povoar, seja na educação formal ou não formal, que se desenvolve em meio às tradições quilombolas.

Tenho em mim mais de muitos: por Luísa Cristina Nonato

Eu sou cria do Serrão, a maior favela de Belo Horizonte. Digo isso porque me vejo mais nesse território do que no restante da cidade, que carrego em meu registro de nascimento. Talvez seja porque essa mesma cidade não me reconheceu, e ainda percebo que não reconhece, totalmente, a importância do meu lugar para a sua construção. Reconhecer-me como parte deste lugar foi, por muito tempo, um fardo. Concordando com a Aline, posso afirmar que as minhas narrativas foram marcadas por preconceitos relativos ao meu território. Ao longo da minha infância e principalmente durante a adolescência, sempre ouvi estereótipos comuns dados às favelas e periferias brasileiras, sempre associados à fome e à pobreza. A expressão que eu ouvia recorrentemente nas instituições onde passei era: *peessoas carentes*.

27 Trecho da música de Sued Nunes “povoada”, anteriormente citada.

Dito isso, continuamente me fortaleço naquelas(es) que vieram antes de mim, pois me dão sustentação e me fazem entender que tenho em mim mais de muitos. Minha “vizinha”, Conceição Evaristo, disse em uma entrevista²⁸ que: “Você vê o mundo a partir do lugar onde os seus pés estão plantados (...)”. Posso estar em Portugal, em Paris, ou em qualquer bairro de Belo Horizonte, mas a minha primeira concepção do mundo foi criada a partir dali, da favela onde cresci.” E, assim como Conceição, é de onde sou/estou que eu conto a minha história, aproximando-me de outras Geografias, como as do Observatório da Juventude e do Ações Afirmativas (ou Observações), ambos na UFMG.

Eu sou a terceira de quatro filhos de uma baiana, a Maria, ou D’aju-da (que faz referência a um Arraial no litoral baiano) que, quando criança, se mudou com seus pais e irmãos para Belo Horizonte. Eles compraram um barracão no Cafezal, uma das vilas que compõem o Aglomerado da Serra, em busca de melhores oportunidades que a representação de uma nova capital trazia consigo. Desde então, as gerações futuras de nossa família nasceram nesta favela, como eu e meus irmãos. Entretanto, além de nascer, crescemos e fomos socializados neste local, *onde nossos pés foram plantados*.

Ao final do primeiro período do curso de Geografia, no IGC-U-FMG, em diálogo com uma psicóloga de um dos projetos sociais em que fui inserida na Serra, fui apresentada ao Observatório da Juventude e, posteriormente, ao Ações Afirmativas. De lá para cá, “tornei-me negra” (SOUZA, 2021), ao deixar de alisar o cabelo, ao (re)conhecer autoras(es) e territórios negros dentro e fora da universidade, bem como ao me compreender como agente de mudança no Aglomerado. Digo sempre que, se eu não conhecesse essas pessoas e a extensão universitária, eu jamais teria concluído a graduação, pois esses(as) foram e são o ‘meu quilombo’. Ele é o que me fez desejar viver uma outra universidade e a nomear e denunciar situações discriminatórias, como o racismo e o epistemicídio (CARNEIRO, 2005).

Por fim, ao ser povoada por esses espaços, pude me aproximar e conhecer outras pessoas, como a Aline e a Késia, que pertencem a diferentes gerações do curso de Geografia, mas que se desenvolveram na mesma faculdade que me formou. Portanto, somos terras de povoar que se encontram através do GT- GEPENE. É com nossos corpos negros, nossos desejos negros e nossas geografias que preparamos os caminhos

28 Becos da Memória – Ocupação Conceição Evaristo (2017). *Link* para assistir à entrevista completa: <https://youtu.be/-DEVLDHaRtQ>.

para que outras tenham a oportunidade de povoar. A partir do que aprendemos nesses espaços formativos e pela soma com aqueles que buscam uma caminhada coletiva e emancipatória, no meio acadêmico e nas lutas sociais, é que manifestamos nosso desejo por um país mais justo e menos segregado racial, social e espacialmente.

Sou uma, mas não sou só: por Késia Rayanne Almeida Oliveira

Sou filha da Aurante²⁹ e do Edvaldo, pais trabalhadores, da classe popular, que não tiveram oportunidade de frequentar os espaços formais de Educação. Meus pais cursaram apenas o ensino fundamental I, mas sempre expressaram o desejo que eu fizesse um curso superior, ou no modo como dizemos, uma Faculdade. Quando, em 2017 passei na Universidade UFMG, fiquei com medo de ir para lá, uma vez que o custo do deslocamento até o campus era muito alto. Eu tinha o receio de deixar meus pais ‘apertados’ financeiramente. Contudo, minha mãe não me deixou desistir e foi ela quem me lembrou que essa universidade era meu grande sonho. Ao entrar, deparei-me com a assistência estudantil, que possibilitou minha permanência na universidade ao longo desses anos.

De fato, estudar na UFMG sempre foi um enorme desejo, contudo, ao entrar nessa instituição, já no meu primeiro dia de aula, senti alguns incômodos. Como moro na periferia de Contagem, eu nunca tinha visto tantas pessoas brancas reunidas no mesmo espaço. A sensação que tive era de estar na Europa, e assim, no primeiro instante que pisei na UFMG, tive dúvidas se aquele era de fato o meu lugar. No meu curso sempre me senti um peixe fora d’água, principalmente nos meus primeiros semestres. A Geografia que me apresentaram me causava certo estranhamento, mas esses incômodos foram uma oportunidade, pois pude explorar outros lugares da universidade que me possibilitaram pensar diferente.

Durante uma iniciação científica, com uma professora do COLTEC, tive a chance de aprender a pesquisar. Ela me mostrou caminhos possíveis e acolheu minhas angústias. Nesse momento, senti-me fortalecida para questionar aquela Geografia que foi apresentada inicialmente. Eu queria discutir as questões de gênero e de raça dentro do meu curso, mas sempre escutava a frase: “isso não é geografia!”. Entretanto, é importante destacar que essa aflição não era só minha, e foi então que descobri ou-

²⁹ Em memória.

tros(as) colegas, em especial, os(as) estudantes negros(as), que se sentiam da mesma forma que eu. Além disso, descobri que outras geografias já estavam sendo construídas e que essa ciência geográfica, da forma que foi fundada, já estava sendo colocada em xeque há muito tempo.

Assim, em 2021, no meu último semestre da faculdade, fui convidada pela Lana (minha veterana) para participar e construir do GT- GEPENE. Fiquei muito emocionada, pois pensei que sairia do IGC sem ter a oportunidade de discutir sobre as relações étnico-raciais. E, por mais que esse movimento tenha ocorrido de fora para dentro do IGC, me senti completa e com isso fui me envolvendo com as atividades do grupo, possibilitando que eu tivesse minha formação orientada por uma outra geografia possível.

Apreendi tanto com professores, que participaram das atividades, quanto com meus colegas integrantes do GT- GEPENE. Para além de ter auxiliado a me encontrar nos estudos acadêmicos, o grupo gerou em mim tanta confiança que tive a audácia de submeter um pré-projeto de mestrado sobre a construção de uma geografia antirracista, para essa mesma instituição que me negou uma “outra geografia”. Entendo que submeter esse pré-projeto só foi possível porque fui fortalecida, pois, para além da ajuda dos meus colegas, tive acesso às referências que me possibilitaram a construção de um projeto de pesquisa aprovado na pós-graduação.

É nesse ponto que eu me encontro agora: pós-graduanda em Geografia pelo Instituto de Geociências (IGC) da UFMG. Posso afirmar que me sinto fortalecida enquanto pesquisadora e estudante e entendo a importância desse acolhimento mútuo que gera em nós confiança e autoestima para seguir. Sei, obviamente, que essa universidade não foi construída para nós, ao contrário, ela nos tem sido negada. Contudo, estar aqui, juntamente com os meus, me lembra que somos frutos das lutas dos nossos ancestrais e isso significa que só estamos aqui, fazendo ciências e criticando esses moldes impostos, porque outros(as) abriram os caminhos. Na UFMG, o Programa Ações Afirmativas foi um deles, embora eu não o conhecesse anteriormente.

Espero que nós (GEPENE) possamos contribuir com essa caminhada, para que outros também possam trilhar e desfrutar de uma geografia emancipatória que questione as opressões de raça, gênero e classe. Uma geografia que não colabore com as opressões, mas que lute contra os privilégios, em detrimento dos direitos comuns de uma cidadania.

“Terra de povoar”: outras perspectivas na ciência geográfica

O povoar é a herança de toda a humanidade, mas as trilhas, que seguimos aqui, dialogam com o marco dos processos de humanização. Nesse sentido, povoar tem origem em um continente denominado de África, terra de origem, o ponto zero. É de lá que descendem toda sorte de gente, que povoa o planeta Terra. Contudo, o que sabemos sobre a vasta África nos dias de hoje? É possível afirmar que a geografia imaginativa que nos informa ou deforma historicamente, isso é perceptível especialmente por meio das escolas de educação básica. O mesmo ocorre no ensino superior, que está sustentado em conhecimentos muito delineados por uma península asiática e por terras que foram reconhecidas como europeias.

E foi ‘olhando’ para este povo de pele escura, que povoa o Brasil, descendentes de africanos na diáspora negra, que viemos tecer algumas considerações: voltando e apanhando o que ficou para trás sobre nós e os nossos, como nos ensina o *adinkra Sankofa*³⁰. Por mais de quatro séculos, nós, povos desterritorializados de África, atravessamos o Atlântico e trouxemos, em nossos corpos, as memórias necessárias para povoar as terras do lado de cá. As resistências às diferentes violências, impostas pelo colonialismo, se tornaram formas de nossa reexistência. Portanto, aquilombar aqui não deve ser lido como uma estratégia de fuga, como muitos *colonialmente* acreditam, mas da construção de novas territorialidades e modos de viver nesses trópicos, que, antes da escravização de africanos, já abrigavam milhares de indígenas.

E é dessa cidadania, que nasce incompleta entre nós aqui no Brasil, entre os séculos XIX e XX, que em 1888 temos a abolição e, um século depois, em 1988, a construção de uma Constituição Federal, que criminalizaria o racismo e garantiria o direito jurídico à terra aos povos quilombolas (BRASIL, 2012). É nesse lastro de tempo, que perdurou um século, que veremos a ciência geográfica ser forjada entre interesses governamentais e uma elite intelectual em ascensão no Brasil. Porém, antes de se institucionalizar em nosso país, a geografia nasce no final do século XIX, entre os povos europeus, sobretudo franceses e alemães. Por muito tempo, a geografia esteve à serviço de uma “nova” colonização, de novos territórios, de novos mercados consumidores e em sua ação expansionista, portanto, imperialista.

30 É uma palavra proveniente da língua twi ou axante (oriunda do território africano), sendo composta pelos termos san, que é “retornar; para retornar”, ko, que significa “ir”, e fa, que quer dizer “buscar; procurar”. Pode ser traduzida como “Volte e pegue”.

Sua contiguidade se dará no século XX, cometendo atrocidades comuns à uma pseudociência, baseada no que se convencionou chamar de Darwinismo Social³¹. Os resultados desse método na geografia foram os de sustentar, do ponto de vista científico, as hierarquias de raça, construindo um olhar inferiorizante sobre os territórios africanos. No Brasil, a geografia francesa se proliferou em manuais e se construiu ideologicamente, por meio de discursos políticos, baseados no *determinismo geográfico*, que relacionava o atraso evolutivo aos territórios africanos. Ainda que tais conceitos já tivessem caído em desuso nas zonas temperadas do norte global, o Brasil seguia propagando tais ideologias. Povos e suas terras, vistos e interpretados à luz de teorias racializadas, porém nada incomuns, uma vez que na Grécia já havia pessoas escravizadas (Marcelino, 2021, p. 155), porém, o processo de escravização de africanos se deu por meio da desumanização e geração de lucros, perpetuando o imaginário de negros como sinônimo de escravos.

Essa história do pensamento geográfico pode soar muito estranha para muitos(as), afinal, é comum a legitimação de narrativas únicas, que são problemáticas, especialmente por serem fragmentadas e parciais acerca dos acontecimentos históricos. Contudo, tais discursos no modo ocidental de produção do conhecimento, buscam uma linearidade, como uma rua asfaltada que apaga as rugosidades produzidas por outros povos (Santos, 1979). A ideologia que se insere na lógica global, como uma suposta evolução econômica, descreve um ordenamento hierárquico a ser aspirado: saindo de países subdesenvolvidos à desenvolvidos, ou bárbaros à civilizados (Said, 1996), como interpreta o pensamento imperialista em voga durante o neocolonialismo.

No Brasil, ignora-se até as condições e contradições da chegada de aproximadamente 5 milhões de povos refugiados da península asiática (Europa) e da Ásia, ao longo do início do século XIX. Enganados ou não, produtos de um “marketing racial” da política brasileira, os imigrantes do início do século XX são povos que foram eleitos, em detrimento dos povos negros que foram sequestrados da África, para ocuparem os trabalhos resultantes do iminente processo de urbanização e industrialização brasileiro (Seyfert, 2002). Isto significou uma inserção limitada, de pessoas como nós, no mercado de trabalho; quem dirá do acesso às políticas públicas, que deveriam garantir a tão esperada cidadania.

31 Doutrina científica que se disseminou no século XIX. De acordo com essa corrente de pensamento, os povos europeus e norte-americanos eram superiores e mais evoluídos. Como processo evolutivo, essa doutrina legitimava a escravização e exploração, legitimando o imperialismo.

Podemos afirmar que, desde a virada crítica da geografia, entre as décadas de 1970 e 1980, intelectuais negros, num movimento de recuperação de suas origens cimentadas pelas ideias eurocentradas, em várias áreas das ciências sociais e humanas, mas sobretudo pelas teorizações importadas do hemisfério norte, buscam produzir conceitos sensíveis à realidade brasileira no interior do capitalismo global. Não por acaso, esse movimento, também conhecido por ser fruto de uma agenda do movimento negro no interior da produção do conhecimento científico, dialoga com a entrada de discentes e docentes no ensino superior na década de 1990. Esse período demarca o surgimento de dezenas de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABS) nas universidades federais e estaduais do Brasil ao longo dos anos 2000. Na UFMG o NEAB se desenvolve através do Programa Ações Afirmativas que foi fundado no ano de 2002.

O *Ações*, como é popularmente conhecido pela comunidade acadêmica da UFMG e pela militância negra belo-horizontina, foi responsável pela permanência de muitos estudantes-bolsistas na graduação, bem como pelo ingresso de muitos(as) destes(as) na pós-graduação na UFMG e outras universidades. Por se tratar de um programa de ensino, pesquisa e extensão, ele construiu alianças com movimentos sociais negros, bem como dialogou com intelectuais negros, que se encontram em movimento em diferentes esferas, desde locais até àquelas em nível nacional. No entanto, seu parceiro mais próximo, relatado por nós anteriormente, foi o Observatório da Juventude (OJ), da FAE-UFMG. OJ e Ações dividiram por alguns anos não somente uma sala de trabalho, mas projetos e ações coletivas por meio de seus membros(as) e coordenadores(as). A união provocou o surgimento de um nome particular, guardado na memória de muitos que por lá estiveram, o neologismo “ObservAções”.

Enquanto egressas do curso de Geografia da UFMG, estivemos envolvidas com o programa Ações Afirmativas de três modos, respectivamente: como membro-bolsista, desde 2019; como bolsista do OJ, que guarda as memórias das ações coletivas; e mais recente enquanto espectadora das atividades já realizadas pelo programa. Dito isto, entendemos a importância do protagonismo do Ações Afirmativas no desenvolvimento de pesquisas que investigam os limites e avanços da implementação das Leis nº10639/03 e nº11645/08, que instituem a obrigatoriedade de ensino da história e culturas dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas nas instituições de ensino formal, por meio de alteração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Tal mudança corroborou para a ampliação

do debate sobre a educação escolar quilombola, nos dando importantes subsídios para questionar a nossa formação inicial no curso de Geografia.

O ensino de História da África, culturas afro-brasileiras e indígenas é uma exigência legal aos(as) professores(as), que atuam na Educação Básica desde os anos de 2003 e 2008, respectivamente. No entanto, observamos que a formação inicial é um importante entrave quando não possibilita que este conteúdo esteja na grade curricular dos departamentos que compõem o curso de Geografia, como percebemos em nossa realidade mais imediata, na UFMG.

Nesse sentido, encampamos a partir das reflexões já produzidas junto aos Ações Afirmativas e compartilhadas, por meio de resultados de suas pesquisas, do aprendizado presente na formação de professores(as) (em cursos de especialização e atualização ofertados), bem como nas teses, dissertações e monografias produzidas por este grupo, nossas preocupações acerca da deficitária formação inicial no curso de Geografia, sobretudo na preparação de professores, como determina as legislações já citadas anteriormente. Foi com o sentimento de indignação, mas sobretudo de colaboração, que criamos o GT- *Geografias em Perspectivas Negras*, em que buscávamos questionar a inexistência de uma disciplina, ou mais disciplinas, que abordam a África, no curso de Geografia, nossa formação inicial.

A seguir, narramos o que foi possível produzir neste um ano de existência do GT. Um quilombo acadêmico que nasceu em meio à pandemia de Covid-19, no ano 2021, o qual acreditamos ser tributário das transformações sociais e epistêmicas, produzidas pelo Programa Ações Afirmativas no interior da UFMG. Mas, antes de apresentarmos essa produção, gostaríamos de contextualizar o seu surgimento em meio a uma corrente maior, da luta antirracista fora e dentro do meio acadêmico, apresentando sua contribuição na construção contemporânea da história do pensamento geográfico.

“Também sou terra”: de ações à grupo de trabalho da AGB

Em diálogo com os povos organizados, em movimentos sociais negros, e intelectuais da diáspora negra nota-se a tentativa de rompermos com o bloco monolítico de produções acadêmicas, cujos(as) principais autores(as), em suas teorizações, são dos impérios erguidos a partir do paradigma moderno (SANTOS, 2006). São estes impérios que detêm poder epistêmico na circulação de ideias e ideologias, mesmo que esses

estudos sejam antagônicos e críticos à produção capitalista. Em uma necessidade de desconstruir essa lógica, ampliarmos e organizarmos produções científicas daqueles que podemos chamar de “dentro”: os povos da diáspora africana, bem como os povos deslocados de suas terras originárias, foram historicamente tachados por um conhecimento produzido pela Europa. Nesse sentido, não só o continente africano, mas o “novo mundo” foi interpretado por bases de conhecimento colonial.

Contudo, não se trata de impedir a existência das atuais correntes geográficas em vigor, o que seria impossível e também não desejável, mas possibilitar que tal ciência se dinamize por meio da presença ativa dos povos subalternizados nos espaços acadêmicos. Em especial, com a implementação da “Lei de Cotas”, 12.711/2012, que adota critérios sociais (renda e escola pública) e étnico-raciais (pertencimento racial), houve um movimento de inclusão de negros e negras nas universidades brasileiras. Com isso, a necessidade de enfatizar a produção de conhecimento desses grupos se apresenta como uma necessidade histórica, que possa visibilizar a produção de sujeitos, outrora objetificados pela ciência.

Os questionamentos à ciência moderna, por meio de povos que buscam se libertar do estigma impetrado por essa lógica são os que denunciam a gramática hierarquizante e binária imposta pela Educação, que, por sua vez, são importadas dos territórios hegemônicos de construção teórica, reproduzindo as relações de poder. Nesse sentido, é importante compreender as relações educacionais como: professor-aluno, conhecer-saber, ensinar-aprender, desenvolvido-subdesenvolvido, futuro-passado, cidade-campo, pesquisador-militante. Essas interpretações contribuem para o acúmulo de conhecimentos produzidos fora e dentro dos espaços acadêmicos, e que ficam, muitas vezes, situados na periferia da produção científica. Como forma de sobrevivência, ou melhor, como uma forma de re-existir (Walsh, 2017), é que acionamos dinâmicas insurgentes de povos ancestrais, cujos valores são de re-conhecer e fazer referência aos que vieram antes de nós.

O Grupo de Trabalho Geografias em Perspectivas Negras (GT GE-PENE) nasce como uma forma de aquilombamento, pois, diante da baixa presença de pesquisadores(as) negros(as) no corpo docente das/nas instituições que nos formaram, é possível evidenciar a existência de silenciamentos discursivos e de enunciação das produções de povos negros, e indígenas, sendo necessário pensar uma outra geografia possível. Uma geografia que não procure nos alienar, mas sim possibilitar que a ideia

de que fazer-criar é natural ou normal. Nos formarmos geógrafas(os) que pouco investigam as relações espaciais produzidas entre os “povos que nos povoam”, em especial, sobre os povos responsáveis por povoarem o continente americano. Não obstante, povos que partiram das regiões centro-oeste, oeste e sudeste da África para cá, plurais em suas “cosmo-percepções” (Oyěwùmí, 2002) acerca do mundo.



Figura 1: Logo GT: GEPENE

A ação de nos reunimos para pensar uma outra geografia possível, visto que aquela que nos foi apresentada — imaginativa sobre África — desde os livros didáticos, foi extremamente limitada, foi o estopim para o início das atividades. A história de formação desse grupo de trabalho, no interior de um importante espaço público e político da Geografia, que é a Associação de Geógrafos(as) Brasileiros(as), por meio de uma das reuniões da seção local de Belo Horizonte, será um capítulo do qual faremos o devido registro por meio de uma tese, produzida por uma das membras do GT e que será defendida no ano de 2023. De pronto, podemos afirmar que nosso comportamento dialoga com o da historiadora Lélia Gonzalez. Em uma entrevista sobre política, a autora revela: “Eu vejo da seguinte

maneira: é um espaço que a gente tem que conquistar (...). Em razão disto é ir à luta e garantir os nossos espaços que, evidentemente, nunca nos foram concedidos” (Barreto, 2019, p. 89).

Nesse sentido, o GT GEPENE é, sobretudo, a forma que encontramos para lutar pelo direito à implementação da Lei Federal nº 10.639, do ano de 2003, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, encontramos na seção local de Belo Horizonte, um espaço para mobilizar a comunidade acadêmica geográfica, em especial aquela interessada na espacialização dos fenômenos raciais, por meio de atividades remotas.

Não é demais dizer que, se a pandemia do vírus SARS-CoV-2 nos afastou do espaço físico, marcado pelo encontro presencial, as plataformas de comunicação em tempo real – ainda que desiguais e reservadas à determinados públicos e espaços – pode ter antecipado ou dinamizado a possibilidade de graduandos(as) professores(as) da educação básica, pós-graduandos e pesquisadores(as) se reunissem para difundir e promover conhecimentos inicialmente sistematizados por geógrafos(as) negros(as) brasileiros(as), que também dialogam em redes acadêmicas na diáspora negra.

Entendemos que o breve histórico e atuação desse GT, que se inspira em práticas e teorias científicas antirracistas, contribui para alargar e fortalecer a diversidade epistêmica de leitura geográfica. Produzimos diferentes formatos de comunicação, articulando discursos e práticas que foram estratégicas para reunir os(as) convidados(as) e participantes do seminário, realizado no ano de 2021; e do grupo de estudos realizado no segundo semestre de 2022. O seminário pode ser entendido como o resultado de uma metodologia construída por nós, pois, foi a partir dessa movimentação que concretizamos um dos nossos objetivos: aquilombar geógrafos(as) antirracistas com a intenção de promover o fortalecimento político interno do GT, bem como possibilitar o acesso ao debate ao público externo, daqueles(as) que precisem de ferramentas para promover uma Geografia em perspectivas negras.

Nesse sentido, convidamos professores(as) pesquisadores(as) de outras universidades, que já estavam discutindo as questões raciais no Brasil, bem como sobre a África, para dialogar com os(as) professores(as) vinculados ao Instituto de Geociências (IGC), que apresentavam uma abertura política, de compromisso democrático, e que, em alguma medida, também sugerissem propostas para o debate do direito à diferença na produção científica. Estes(as) docentes foram mapeados por nós, ao longo do pri-

meiro ano de atividade do GT, sendo importante destacar que observamos em suas trajetórias: a área de atuação, o comportamento (compromisso com a teoria e a prática) e as disciplinas ofertadas ao longo dos anos no (IGC-UFMG). Com estas informações, construímos as temáticas e suas respectivas ementas, tanto para o seminário quanto para o andamento do grupo de estudos. Para o seminário, divulgado amplamente nas redes sociais dos parceiros: Programa Ações Afirmativas da UFMG, Sind-Rede BH (Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte) e Diretório Acadêmico Willian Rosa do IGC. Essa sistematização proporcionou a seguinte organização:

Tabela 1. Nomes das palestras e seus respectivos convidados(as) no Seminário Geografias em Perspectivas Negras:	
África nos Cursos de Geografia, entre corpos e territórios	Prof. ^a Msc Raquel Mendes (Unicamp) Prof. Dr. Alex Ratts (UFG) Interlocutora no FAE/UFMG: Prof. ^a Dra. Alida Alves
De quais Geografias estamos falando?	Prof. ^a Dr ^a Geny Guimarães (UFRRJ) Interlocutora no IGC/UFMG: Prof. ^a Dra. Larissa Lira
Interseccionalidades: Raça, Classe e Gênero na Geografia	Prof. Dr. Eduardo Miranda (UEFS) Prof. ^a Dr ^a Lorena Francisco (UEG) Interlocutora no IGC/UFMG: Prof. ^a Dra. He-loísa Costa
Da Necropolítica ao Epistemicídio nos Estudos sobre África e Pequena África no Brasil	Prof. Dr. Denílson Araújo de Oliveira (UERJ) Interlocutora no IGC/UFMG: Prof. ^a Dra. Maria Luiza Grossi

Fonte: produzido pelas autoras.

Depois da experiência de construção do seminário entendemos a necessidade de uma formação “mais para dentro”, que significou uma relação mais próxima com os palestrantes em ambiente virtual, com um número reduzido de participantes. Assim, estudamos mais uma vez as ementas produzidas pelos(as) professores(as), que já havíamos mapeado na atividade anterior e que eram responsáveis pelas disciplinas lecionadas no IGC-UFMG. Procedemos com a construção das temáticas, cuja ligação se dava em conjunto aos estudos em andamento no IGC, porém interseccionados ou construídos a partir da contribuição do arcabouço teórico de geógrafos(as) negros(as) do Brasil. As temáticas elencadas por convidados(as) foram:

Tabela 2. Relação de aulas e seus respectivos professores(as) mediadores(as) (IGC/UFMG) e convidados(as) externos para o Grupo de Estudos do GT GEPENE		
Raça e relações raciais na Geografia Brasileira (Aula inaugural do GE)	Prof. ^a . Débora Lima e Prof. ^a Rogata Soares Del Gaudio	Docentes Dr. Diogo Marçal (UFRRJ) e Dra. Mari-za Fernandes (UEG)
Planejamento territorial com foco em Belo Horizonte	Prof. ^a . Heloisa Soares de Moura e Prof. ^a Daniela Adil	Dra. Josemeire Alves Pereira (Rede de Historiadores/as negros/as - UNICAMP)
Geografia Econômica do Brasil e a questão racial	Prof. Felipe Magalhães (declinou por motivos de força maior).	Msc. Antônio Carlos Malachias (USP) e Msc. Guilherme Estevão (USP)
Cosmopercepção espacial e Etnomapeamentos	Prof. José de Deus	Dra. Paula Regina (UEBA)
Racismo ambiental	Prof. ^a . Maria Luiza Grossi	Dr. Diosmar Santana Filho (UFF) e Vivian Delfino Motta (UNICAMP)

Fonte 1: produzido pelas autoras.

Cabe lembrar que estas não são apenas temáticas, mas sim pesquisas críticas, baseadas em experiências de povos da diáspora negra. A diferença é que são observados a partir de um lugar intersubjetivo, sob o olhar de pesquisadores(as) negros(as) que podem, em alguma medida, interseccionar as análises das dimensões: classe, raça, gênero e origem dos sujeitos de pesquisa. Então, baseado nesse entendimento, distinguíamos, como apontado por Guerreiro Ramos, o entendimento da expressão “*Negro vida e Negro*³² *tema*”. Reiteramos, em nossas reflexões, que novas lacunas na ciência geográfica puderam ser observadas, enquanto criávamos as temáticas, a exemplo do que foi estudado: a Geografia econômica do Brasil provocou uma demanda endereçada para dois pesquisadores, sendo que um deles se sentiu na responsabilidade de construir um artigo diante da lacuna observada.

32 RAMOS, Alberto Guerreiro. Patologia social do “branco” brasileiro. In: RAMOS, Alberto Guerreiro. Introdução crítica à sociologia brasileira. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995 [1957]. p. 215-240.

Se “deixar povoar” e as possibilidades de seguir

Construímos até aqui uma caminhada narrativa à três. Somos geógrafas, formadas pela mesma instituição e mulheres periféricas, que trilham trajetórias distintas, mas que, em alguma medida, se apresentam semelhantes. Partícipes, direto ou indiretamente, das produções realizadas pelo Programa Ações Afirmativas na UFMG e interessadas no arcabouço teórico apresentado pela geografia, em diálogo com as questões raciais e a produção do espaço. A este ponto de convergência podemos nomear nossa ação-reflexão na Geografia, como aquela marcada por perspectivas negras.

A partir do GT nos encontramos e aprendemos a ler e refletir no quanto somos povoadas e o quanto podemos também ser terra de povoar. O Grupo de Trabalho é formado por mais colegas, que não estão presentes neste artigo, e nos desafia a permitir conhecer aquilo que o eurocentrismo falseou ativamente como inexistente (SANTOS, 2010). Um dos resultados dessa mobilização e que orgulhosamente compartilhamos aqui é o anúncio da oferta da disciplina “África”, no 2º semestre do ano de 2022, no IGC (UFMG), quase vinte anos depois da criação da Lei nº 10.639/03. No entanto, outra disciplina intitulada “África na Nova Ordem Mundial”, já havia sido ofertada em 2019, foi idealizada pelas mesmas docentes. Na ocasião, porém, os docentes adotaram uma perspectiva que não considerava efetivamente a importância da educação antirracista, incluindo autores(as) negros(as) e africanos(as) no plano de aulas. Consideramos que a realização das atividades do GT-COPENE sugere mudanças importantes para o curso. Esperamos, assim, um retorno positivo a partir dos debates incentivados pelo GT no IGC.

Com esta escrita buscamos registrar a importância do GT-GEPENE/AGB-BH na seara dos quilombos acadêmicos, em especial, como fruto das mobilizações dos povos da diáspora africana no Brasil. A ação, possibilitada por meio do Programa Ações Afirmativas na UFMG, apresenta o avanço provocado pelas inquietações de geógrafos(as) negros e negras. A ação se orienta pela busca e promoção de um país mais democrático, justo e equânime, que possibilite a distribuição e produção de suas riquezas materiais, espirituais e científicas. Vislumbramos na linguagem, na teoria, na prática e nos sentidos do re-existir as nossas forças. Nossos corpos-povos, que migraram à força, são parte dos povos plurais, os quais buscamos recuperar nossas origens. Essas forças são lidas como uma estratégia para seguir em frente e não se perder no caminho. Como na música “Povoadá”, da cantora Sued, concordamos que: “Quem falou que eu ando só? Nessa terra, nesse chão de meu Deus. Sou uma, mas não sou só”.

Referências

ANCESTRALIDADES. Missa dos Quilombos. [S.I]: [2022?]. Disponível em: <https://www.ancestralidades.org.br/marcos=-historicos?dec-1981&evt=37>. Acesso em: 17 de set. 2022.

ARROYO, Miguel G. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

AZEVEDO, C. Onda Negra, Medo Branco: O Negro no Imaginário das Elites - Século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BARRETO, Raquel. Lélia Gonzalez. Revista Aú, Rio de Janeiro: v. 2, nº 2, agosto, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.degase.rj.gov.br/index.php/revistaau/issue/view/revista-au-vol-02-n-02-2017>. Acesso em: 27 de set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 18 set. 2022.

_____. Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombo-la na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Seção 1, p. 26.

_____. Presidência da República. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 18 set. 2022.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em: 27 set. 2022.

FANON, Frantz. Os Condenados da Terra. Tradução de Enilce Rocha, Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro Educador. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. (Org). Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003. Brasília: MEC, UNESCO, 2012.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. A Geografia desde dentro nas relações étnico-raciais. In: NUNES, Marcone Denys dos Reis *et. al.* (Orgs.). Geografia e Ensino: Aspectos contemporâneos da prática e da formação docente, p. 67-94. Salvador: Eduneb, 2018.

MARCELINO, Jonathan da Silva. A narrativa racial no pensamento geográfico: Notas para um debate. Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros. Seção Três Lagoas - v. 1, nº 34, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/RevAGB/article/view/12897/10175>. Acesso em: 16 de set. 2022.

MORAES, Antonio Carlos Robert. Geografia: pequena história crítica. São Paulo: Annablume, 2003.

MOURA, Clóvis. Dialética radical do Brasil negro. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 1994.

NUNES, Sued. Música: Povoada, 2021.

OLIVEIRA, Denílson Araújo de. Geografia e Giro Descolonial: experiências, ideias e horizontes. 1ª ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017, p. 51.

OLIVEIRA, Denílson Araújo de. O marketing urbano e a questão racial na era dos megaempreendimentos e eventos no Rio de Janeiro. 2014. Disponível em: <https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/4838>. Acesso em: 10 ago. 2022. Acesso em: 30 set. 2022.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P. J. (eds). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, 2002, p. 391-415. Tradução para uso didático de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%E1%BA%B9%CC%81_oy%C4%Bw%C3%B9m%C3%AD_-_visualizando_o_corpo.pdf. Acesso em: 18 de set. 2022.

SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. [Originalmente: *Orientalism*. New York: Vintage, 1978.]

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 23-72.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). *Conhecimento Prudente Para Uma Vida Decente*. “Um discurso sobre as Ciências” revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Milton. *Espaço e Sociedade*. Petrópolis: Vozes, 1979.

SANTOS, Milton. *Espaço do Cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987.

SEYFERTH, Giralda. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n. 53, 2002, p. 117-149. [online]. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33192>. Acesso em: 18 de set. 2022.

SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo. In: *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis: 7Letras, 2002.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021, 171 p.

TELLES, Edward. Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford, 2003. 347 p.

WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Aby-Yala. Equador, 2017.

CAPÍTULO 3

A FRENTE NEGRA BRASILEIRA E O COLETIVO PRETAS EM MOVIMENTO: CORPOS NEGROS NA POLÍTICA E NO AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFMG

Evandro Nunes de Lima
Eduardo Levi de Souza

Introdução

Leda Maria Martins nos diz que “a cor de um indivíduo nunca é simplesmente uma cor, mas um enunciado repleto de conotações e interpretações articuladas socialmente, com um valor de verdade que estabelece marcas de poder, definindo lugares, funções e falas” (Martins, 1995, p. 35), ou seja, um corpo negro vem carregado de signos, símbolos que se transcrevem e são transcritos, portanto, são insurgentes.

Dito isso, traremos Larissa Amorin Borges que utiliza o conceito de escrevivência de Conceição Evaristo e o traduz como “reexistência negra, por ser um processo de reinvenção de práticas artísticas, intelectuais, políticas, culturais e sociais em uma perspectiva afrocentrada” (Borges, 2022, p. 27), e com isso ela (ou elas) nos impulsiona(m) a pensar nas novas epistemologias que fazem sucumbir os que ainda insistem em não nos considerar nas construções de pensamentos e saberes. Saberes esses que constroem olhares afetuosos para os que vieram antes e a seu modo foram construindo as possibilidades de inserções e incursões nos mais variados espaços, e com isso, o ingresso de mais corpos negros nas universidades públicas brasileiras.

Nilma Lino Gomes, em uma ação do Coletivo Pretas em Movimento em 2016 disse que o afeto é emancipatório. Na época estávamos na iminência de ocupar a Câmara Municipal de Belo Horizonte com as nossas candidaturas pretas. E fomos convidando pessoas que são referências para nos munir. E acho que foi a primeira vez que ouvimos sobre afeto emancipatório e compreendemos, imediatamente, o Ubuntu e sua força libertadora.

É importante pensar que toda essa movimentação só se faz possível pelas políticas de ação afirmativa dentro da educação, sendo ela fruto de

lutas e reivindicações históricas dos movimentos negros no Brasil dos séculos passados aos dias atuais.

E sobre a participação do coletivo Pretas em Movimento, a partir de seus integrantes, na (re)construção do grupo de estudos Afirmção na Pós na FAE/UFMG é que vamos versar nessa escrita, para isso é importante trazer uma contextualização das Ações Afirmativas no Brasil e criar uma linha histórica com a Frente Negra Brasileira e as ações do coletivo.

Ações Afirmativas no Tempo

O saber é algo sagrado, por isso, os mais velhos e/ou os que vieram antes são tão importantes na cultura negra. Então, quando um desses faz a passagem para o Orun, afirmamos que se fecha uma biblioteca. Sendo assim, constantemente precisamos olhar o passado para construir o presente e avançar no futuro, ou seja, buscar a sabedoria e a herança cultural dos que vieram antes e assim construir um futuro melhor para os que estão hoje.

Sendo assim, afirmamos: a política de Ações Afirmativas nos antecede. Muitos dirão da redundância de tal afirmação, porém sabemos que, no campo das narrativas ou de outras epistemes, reafirmar o saber do povo negro e originário é um ato de resistência diante das mazelas do racismo sistêmico que está incutido na construção do pensamento e dos saberes dentro das universidades e que, portanto, insiste em não reconhecer o outro saber e pensamento, como bem nos lembra Nego Bispo ao dizer “o saber sintético é um saber de conflito. Quando ele chega no outro saber ele “puf!,” não reconhece o outro saber, não dialoga e chega no limite” (Santos, 2019, p. 91). Noutra escrita poderemos falar mais sobre o conceito de saber sintético e saber orgânico que Nego Bispo (Antônio Bispo dos Santos) nos apresenta, por hora vamos voltar ao Programa Ações Afirmativas.

Adquirir e repassar conhecimento sempre foi uma premissa maior para o povo negro diaspórico, mas sempre nos foi negado à escola e à educação advinda dela, sendo então, um fator que, durante muito tempo, foi usado para impedir qualquer ascensão dessa parcela da população aos espaços de tomadas de decisão; aos serviços não braçais e/ou de boa remuneração; ao patamar de construtor de saberes e, portanto, dotado de ciência.

De acordo com o Gomes (2018, n.p.) “negros ocupavam 45,2% das vagas para ensino fundamental, 44,7% dos que pediam ensino médio,

ainda que incompleto, mas apenas 27% dos empregos que exigiam ensino superior no Brasil.”³³ Ora, pois, isso demonstra que a população negra ainda continua com uma menor escolarização e conseqüentemente, menos acesso aos bens e serviços, baixos salários, em menor número em cargos de poder, ou seja, possui os piores índices sociais, o que deixa estampado uma das faces da desigualdade social brasileira.

Sabendo da importância desse conhecimento adquirido e da escola, a educação sempre foi pauta cara para as movimentações negras em todos os tempos da história desse país. Sendo assim, não foi diferente com a Frente Negra Brasileira (FNB) que, enquanto um movimento social negro dos anos de 1930, trazia em suas reivindicações a necessidade de adotar políticas públicas que pudessem possibilitar o acesso da população à educação enquanto um direito humano. E não parou apenas nas reivindicações, a FNB, colocou em prática uma de suas ações criando escolas comunitárias para crianças negras (Silva *et. al.*, 2009).

Ressaltamos que a FNB foi o principal movimento social negro do século XX. De acordo com Abdias Nascimento no portal GELEDÉS³⁴

As pessoas e as ideias já vinham de antes, mas foi nos inícios dos anos trinta que o movimento se institucionalizou na forma da Frente Negra Brasileira. Entre seus fundadores estavam Arlindo Veiga dos Santos e José Correia Leite e, como movimento de massas, foi a mais importante organização que os negros lograram após a abolição da escravidão em 1888. (Nascimento, 2011, n. p).

Ela reuniu quase 20 mil associados em todo Brasil, dentre eles, intelectuais, artistas, políticos e demais militantes. Vale trazer que a Frente Negra Brasileira se institucionaliza em 1931, constituindo-se como um feito ousado para a época ao propor preparar a população preta para adentrar nos espaços políticos e econômicos e assim representar essa parcela da população no Congresso Nacional. Em 1936 ela inicia seu processo de transformação em partido político, mas foi interrompido, pois em 1937 se instaurou no país o Estado Novo, a ditadura de Getúlio Vargas, que destituiu todas as organizações políticas e sociais no Brasil e com isso a Frente Negra Brasileira foi fechada. Existiram outras movimentações nesta década que buscaram colocar o povo negro no centro da cena, mas precisamos avançar, sendo assim

33 “Branços são maioria em empregos de elite e negros ocupam vagas sem qualificação”. Disponível em: < <https://g1.globo.com/economia/noticia/brancos-sao-maioria-em-empregos-de-elite-e-negros-ocupam-vagas-sem-qualificacao.ghtml> > Acesso em: 25 de agosto de 2022.

34 Disponível em <https://www.geledes.org.br/abdias-fala-da-frente-negra-brasileira>.

Nas décadas de 1940 e 1950, após o final da ditadura do Estado Novo de Vargas - que colocou os movimentos sociais na clandestinidade -, o movimento negro retomou sua pauta de destaque. Nos anos 1960 o movimento social negro travava um debate sobre as desigualdades sociais que acometiam população negra e, a partir do fim dos anos 1970, instauraram-se como pauta de luta a democratização do acesso à educação e a constituição de uma educação antirracista, reativando-se a tradição histórica de luta da população pelo acesso à educação. (Silva *et. al.* 2009, p. 183).

Portanto, além de um movimento político, o movimento negro é educador, como bem já disse Nilma Lino Gomes.

Importante ressaltar que no Brasil as ditaduras impostas interromperam o avanço dos processos educacionais e também das organizações sociais e políticas, em especial, as organizações negras, que tinham em suas pautas a educação como direito do povo negro. A década de 1970 foi marcada pela ausência do exercício de cidadania, mas também foi responsável pelo surgimento do Movimento Negro Unificado, que retomou de forma mais sistêmica a pauta da educação enquanto política pública.

Antes mesmo da abertura democrática no país, nos anos de 1980 surgem os vários cursinhos de pré-vestibular, muitos impulsionados pelo movimento negro e pela igreja católica, tendo como norte a ocupação dos corpos negros, jovem e periféricos aos espaços educacionais e as universidades públicas. Silva (2009) nos dá o panorama dos anos 90 em diante:

A partir do final dos anos 1990, o Brasil intensificou suas experiências de ações afirmativas no âmbito das instituições de ensino superior. Entre os anos de 2001 e 2004 essas iniciativas se consolidaram. Um marco importante nesse processo foi a constituição do Programa Políticas da Cor (PPCor), um núcleo de estudos e intervenção social do Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (LPP/Uerj) voltado para o desenvolvimento de pesquisas e para apoio a iniciativas destinadas ao acesso e a permanência de populações sub-representada nas universidades, em especial afro-brasileira. (Silva *et. al.* 2009, p. 184).

O Programa Políticas da Cor - PPCor foi fundamental, porque, ao financiar projetos de ações afirmativas em mais de 16 estados brasileiros, possibilitou que outras experiências nessas ações viessem à tona, trazendo olhares não só ao acesso da população negra ao ensino superior, mas, também, a sua permanência. Ainda hoje, de outros modos, usufruímos dessa iniciativa que sem dúvidas está calcada nas reivindicações e nas ações do movimento negro.

Ou seja, o movimento negro organizado, desde sempre, trouxe para o cerne de suas reivindicações o acesso e a permanência da população negra à educação superior, portanto, se hoje as universidades adotam as políticas de ações afirmativas, como as cotas e o ProUni, tudo isso é fruto de uma luta histórica por uma sociedade mais justa e equânime, onde todos caibam dentro, seja no ensino público de qualidade, seja nos espaços de tomada de decisão, seja no exercício pleno de cidadania, seja na construção do desenvolvimento econômico, político, social, cultural, etc.

Pretas em Movimento: contexto e surgimento do coletivo

Antes de falarmos sobre o coletivo, é importante trazer a conceituação de Movimento Negro, ou seja, o que podemos chamar de movimento negro? Seriam grupos apenas de pessoas negras? Movimentos que trazem o corpo negro para o centro da discussão? Para Cardoso (2002, p.17) o “Movimento Negro se constituiu-se como sujeito coletivo e no processo constante de afirmação da sua identidade política, buscou torna-se o sujeito da sua história.” Gomes endossa

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negra no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. (Gomes, 2017, p. 23).

E continua

Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. Portanto não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como Movimento Negro. É preciso que nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo. (Gomes, 2017, p. 24).

Portanto, o Pretas em Movimento é um coletivo integrante das movimentações negras mais atuais. O coletivo é misto, sendo seus integrantes mulheres e homens, e ele tem como missão combater todas as

formas de opressão e colocar os corpos negros no centro da discussão e na ocupação de espaços de decisão (Souza, 2021). Espaços esses que entendemos que são desde os conselhos públicos a ser síndico em seu prédio e condomínio; a ocupar cadeiras nos legislativos e executivos do país; adentrar nas várias esferas públicas e também às universidades. E neste último ponto, o Pretas se encontra com o Ações Afirmativas da UFMG.

Para avançarmos neste debate precisaremos fazer um histórico de forma mais detalhada do surgimento e das ações do Pretas em Movimento e de que forma ele se conecta à Frente Negra Brasileira.

O ano era 2015, e mesmo não sendo mais jovens, havia um desejo de mudar o mundo, ou então pelo menos nossa cidade. Ali entre o Santo André e a favela da Pedreira Prado Lopes, num sábado à tarde a convite de um amigo em comum, nos reunimos para pensar maneiras de ocupar de forma mais coletiva com nossos corpos pretos as discussões políticas e culturais de nossa cidade: – Belo Horizonte (MG).

Ali reunidos fomos nos conhecendo e nos reencontrando. Todos, quase sem exceção, já haviam se “trombado³⁵” pelas ruas e movimentos na cidade, mas que por alguma razão não tinham sido devidamente apresentados. E o anfitrião, enquanto esperávamos as demais, foi colocando músicas para que o ambiente ficasse cada vez mais agradável. Então eis que num momento uma canção popular é entoada, *Massembe*³⁶, vai surgindo e preenchendo todo o espaço, e sem aviso, torna-se nossa missão: aprender a ler para ensinar nossos camaradas.

Obviamente que não nos achamos iluminados, os salvadores da pátria, mas assumimos uma missão, de adquirir outros saberes e compartilhá-los com os nossos, que por questões diversas não puderam desfrutar deles; que não puderam estar mais próximos dos(as) mais velhos(as); que não puderam participar de grupos e associações mais politizadas; que não puderam terminar o ensino básico e/ou adentrar no ensino superior; que não puderam vivenciar as irmandades, reinados, guardas; que aprenderam a demonizar as religiões de matriz africana e a ser subserviente aos dogmas da igreja branca.

O desejo da partilha é para que, como vêm nos alertando as lideranças dos povos originários, o *bem viver* seja possível à todas as pessoas, para que possam viver com dignidade, ou seja, uma vida digna significa:

35 Gíria popular belorizontina muito usada pela juventude e quer dizer se encontrado, visto, etc.

36 Autor Roberto Mendes. Disponível em: *Massembe* - Roberto Mendes - VAGALUME.

ter acesso aos bens sociais, políticos e culturais de forma plena; ter uma educação de qualidade desde os primeiros anos até a universidade, onde nossas histórias sejam contadas com toda sua versatilidade, e que, não sejamos mais vítimas do mal da história única como bem nos lembra Chimamanda (2019), sendo única ela é perigosa, pois desconsidera todas as contribuições de outros povos, a não ser os que querem ser hegemônicos.

Saber da nossa história é poder nos fazer sujeitos. Então uma das primeiras ações do Pretas foi a formação interna, intuindo alinhar nosso desejo de transformação e potencializar a história e conhecimento de cada uma, e para isso, buscamos referências vivas que se dispuseram a somar com o coletivo. Aprendemos mais sobre a história e cultura africana; o processo de resistências e os levantes dos negros no Brasil; a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro; o surgimento do Movimento Negro Unificado; o sentido de aquilombamento; filosofia negra; mulheridades; arte e teatro negro; sentimentos e solidões; políticas públicas e ações afirmativas. Lemos Beatriz Nascimento, Neusa Santos, Lélia Gonzáles, Abdias do Nascimento, Franz Fanon, Carlos Moore, Kabengele Munanga, Muniz Sodré, Renato Nogueira, Carla Akotirene, Djamila Ribeiro, bell hooks, Katiuscia Ribeiro, CUTI, Conceição Evaristo, Maria Carolina de Jesus, etc. Sentamos e ouvimos Makota Valdina, Mariele Franco, Talira Petrone, Sílvio de Almeida, Patricia Santana, Benilda Brito, Leda Maria Martins, Nilma Lino Gomes, Marcos Cardoso, as Mametos, Tatetos, makotas, rainhas e tantas outras detentoras do saber.

Fortalecidas, fomos para a rua e no parque fizemos o Piquenique das Pretas. Assim iniciamos a partilha do alimento e do saber. Aos domingos pela manhã, de forma trimestral, convidamos as pessoas para virem para o parque Municipal Américo Renné Giannetti, e ali, comer, rir, falar poesia, ouvir histórias, descobrir os novos rappers (como foi o caso do B1 e B2³⁷) e de “quebra” nos formando e trazendo outras pessoas para nossas ações. A leveza foi a forma que encontramos para o processo de politização e ocupação dos espaços de decisão. Foi assim que surgiram o Cinema no Muro, Abraço Negro e a campanha para ocupar a câmara municipal com “corpas” pretas, como a de Cristal Lopes, Du Pente, Nana Oliveira, Aurea Carolina. E aqui nos baseamos diretamente na Frente Negra Brasileira e no Movimento Negro Unificado.

Com um computador, projetor e caixa de som, e o convite de uma liderança local, fomos para as ocupações e favelas para falar de racismo

37 Os irmãos gêmeos Samuel e Kelvin, que ficaram nacionalmente conhecidos com o rap Bolo de Pote. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SIEhN-jRXns>.

e da ocupação dos espaços de poder, tudo isso mediado por um filme. Então fizemos uma sessão de filme comentada, e aí, trouxemos essa reflexão para partilhar com as pessoas presentes. Trabalho de base que havíamos aprendido com os que vieram antes de nós.

O Abraço Negro se constituiu como um ato político de denúncia contra as ações racistas corridas em nossa cidade, estado e país, e acontecia na Praça Sete, marco da cidade de Belo Horizonte, e também, local de luta e manifestações de vários seguimentos políticos, sociais e sindicais. Dessa ação outros atos foram organizados, como a caminhada contra ações racistas no Carrefour e Shopping Cidade, e por fim, a marcha fúnebre “Nós Combinamos” que teve como referência o texto de Conceição Evaristo —eles combinaram de nos matar, e nós combinamos de não morrer (2008, n.p.) —, reuniu várias movimentações negras e construiu uma procissão com velas e coroas de flores num ato de denúncia do genocídio da população negra e pobre.

Nossa militância também é boêmia, então como forma de conseguir grana para custear nossas ações, fizemos a Feijoada das Pretas, Samba das Pretas, Galinhada das Pretas e a Ducha das Pretas, em parceria com o Bar do Xaxá, que sedia a estrutura para nossas ações que tem a politização como válvula impulsionadora. E sim, além de comer uma feijoada, tomar uma cerveja, ouvir uma boa ideia, encontrar com pessoas diversas, podemos colocar nossos biquínis e sungas e tomar uma ducha bem geladinha num dia quente de verão em pleno centro de BH, onde anos antes o prefeito havia proibido atividades em praça pública e uma mulher chegou a ser presa por tomar sol de biquíni em uma das praças mais famosas da capital mineira.

Estávamos nas ruas, mas também nos espaços fechados para falar da solidão da mulher negra e outras questões no Café das Pretas, que acontecia mensalmente em lugares diversos e somente com mulheres, sendo a sua primeira edição no Instituto todo Black é Power. E a Roda de Homem para Homem —somos machistas, que foi a primeira roda de conversa sobre masculinidades negras aqui na cidade, sua primeira edição aconteceu em 2015, e ela reuniu homens de diferentes idades e até hoje ela acontece em lugares diversos, os últimos foram no sistema prisional e na ocupação Dandara.

Fizemos campanhas para assumir cadeiras nos conselhos da cultura, saúde, juventude, igualdade étnico-racial e nos conselhos tutelares. Participamos ativamente da campanha ao pleito legislativo municipal e estadual junto a Muitas por uma cidade que queremos. E tivemos êxito.

As ações de formação interna, de base e as várias campanhas de ocupação, fluíram como planejado. Então de certo modo, atendendo ao chamado dos que vieram antes, dávamos continuidade ao que eles haviam iniciado e que ainda não tinha fim —a luta antirracista. Enquanto educadora(or) social, professora(or) formal, tendo como suporte legal a Lei 10.639/03³⁸ vamos transformando a educação básica, e com isso trazendo a nossa história, história de sabedoria, de luta, de resistência, de malemolência, de aquilombamento, de desanuviado do olhar, de adiamento do fim do mundo. Adiar “é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim” (Krenak, 2020, p. 27).

Com o olhar desanuviado ou descolonizado, adiando o fim, miramos também o ensino superior. Ailton Krenak nos diz que “é importante viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas como fricção” (2020, p. 27). Nos incentivamos para adentrar na universidade nos programas de pós-graduação. E entramos!

Estando dentro, não podíamos nos furtar de possibilitar que mais tantas outras “corpas” pretas adentrassem a esse espaço também. Por isso, munidos da experiência do Programa de Ações Afirmativas e do Afirmção na Pós, que nós, pré-iniciados no mestrado da Faculdade de Educação da UFMG, nos reunimos e propusemos o grupo de estudos Afirmção na Pós. É importante fazer ressalvas aqui.

Vale ressaltar que o *Curso de Aperfeiçoamento Formação Pré Acadêmica - Equidade na pós-graduação*, agora, *Afirmção na Pós*, é um curso pré-acadêmico e faz parte do projeto de extensão do programa Ações Afirmativas. No início era desenvolvido em parceria com a Universidade do Estado de Minas Gerais e contou com o financiamento da Fundação Ford e da Fundação Carlos Chagas. E está completando 10 anos. Já o grupo de estudos Afirmção na Pós, foi uma iniciativa das(os) mestradas(os) iniciada(os) na FAE no ano de 2017. Ele contou com o apoio e estrutura do Ações Afirmativas, mas por questões internas, configurou-se num grupo de estudos coordenados e executados por alunas(os) mestradas(os).

Obviamente que durante a nossa entrada e estada na pós, fomos provocados pelos professores e coordenadores do Afirmção na Pós e também trazíamos as inquietações do Pretas em Movimento que em seu cerne estão os princípios de outras movimentações negras históricas,

38 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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm).

como a Frente Negra Brasileira e o Movimento Negro Unificado, que sempre pautaram a educação como direito. Talvez por isso que tencionamos e, juntas com as demais, fizemos (re)nascer até então o grupo de estudos com o intuito de ser um intensivo preparatório para o ingresso de pessoas negras nas pós-graduações das mais diversas faculdades e universidades públicas do país. Hoje não existe mais o grupo e somente o Curso Afirmção na Pós.

O grupo foi um sucesso e conseguiu que mais 13 pessoas negras entrassem para a pós-graduação no ano seguinte. E o Pretas continuava a incentivar os integrantes a ocuparem esse espaço. Dentre as pessoas que entraram para a pós-graduação através do grupo de estudos, 3 eram do coletivo, passando a somar 5 integrantes na pós-graduação, e atualmente já estamos no doutoramento. Por isso a ação do coletivo é indiretamente uma ode às políticas de ações afirmativas que há muito as movimentações negras vêm conclamando, como lembramos ser uma das ações da Frente Negra Brasileira.

As ações do Coletivo Pretas em Movimento junto à universidade e em outros espaços de formação interna e externa se baseiam nos valores civilizatórios afro-brasileiros, portanto

[...] possibilita um redesenho dos corpos negros na cena artística e política, numa perspectiva de descolonização desses corpos, criando assim estratégia metodológica de emancipação baseada na arte/ginga, colocando essa parcela da população como protagonista e não mais como coadjuvante de sua própria história, e com isso produz uma mudança significativa na narrativa dominante que insiste em invisibilizar toda a contribuição da população negra para a sociedade brasileira e diaspórica. (Nunes, 2021, p. 148).

E Souza (2021) complementa dizendo que

[...] há nos movimentos negros e negras uma fonte de resistência, de criação, de produção e de saberes, devido à sua diversidade de demandas e pautas, capazes de transformar a realidade social brasileira em um espaço de discussão e diminuição das desigualdades raciais sociais, étnica e de gênero. A luta antirracista, portanto, agrega e dialoga com todas as lutas, que, juntas produzem saberes potentes e fazem repensar um nova forma do ser social. (Souza, 2021, p. 122).

Por tudo isso, o Pretas em Movimento, sendo mais uma das movimentações do movimento negro na atualidade, prima pela “transformação, revelação, reeducação, aquilombamento e empoderamento dos sujeitos” (Nunes, 2021, p. 149). Então, com a alma armada e apontada³⁹ trabalhamos

39 Alusão a música Minha Alma (A paz que eu não quero) do grupo O RAPPÁ.

incansavelmente para a superação do racismo em nossa cidade, estado e país, sendo assim, vamos aprendendo a ler e ensinando nossos camaradas⁴⁰ nessa luta.

Considerações Finais

Como já foi explicitado, o Pretas em Movimento faz parte da nova geração de movimentos negros educadores. Suas ações, além de internas e de base, se fazem no cotidiano e vem dialogando com todos os setores sociais da cidade. Importante dizer que é partidário, mas sabe da importância de se adentrar nos espaços institucionais da política e da educação.

Dentro da Universidade Federal de Minas Gerais, o Coletivo se fez presente em vários outros debates importantes para discutir que cidade e universidade queremos, para falar sobre o teatro negro e a sua contribuição para a eliminação do racismo, e na carta-manifesto junto aos alunos/artistas da Escola de Belas Artes reivindicando a entrada de mais professores negros nas artes cênicas. Esteve na acolhida de calouros negros e na criação do Movimento Negro da UFMG, articulador do Centro de Convivência Negra. O centro é um espaço de compartilhamento, formação e vivência de estudantes negros.

Na Faculdade de Educação estive à frente da ação do COPENE Sudeste que aconteceu na universidade, além de, junto ao Programa Ações Afirmativas, reconfigurar o grupo de estudos Afirmativa na Pós, que em 2017 possibilitou que mais 13 negros adentrassem na pós-graduação como já foi citado. Certamente dezenas de corpos negros já adentraram a esse espaço da pós-graduação após a nossa entrada na universidade e as tensões que fizeram renascer o grupo, mas infelizmente não temos os dados concretos que pudéssemos mostrar aqui. Dados esses que a coordenação do Ações Afirmativas está levantando para nossa comemoração de 10 anos do programa, para compartilhar com todos nós.

Reiteramos que o Pretas em Movimento participou de forma ativa, mesmo não sendo protagonista, das ações diretamente envolvendo a população negra acadêmica, o que demonstra o compromisso que o coletivo tem com as pautas historicamente trazidas pelos movimentos negros brasileiros, em especial com a Frente Negra Brasileira.

40 Alusão à música Ya Ya Maseмба de Robert Mendes.

Referências

BORGES, Larissa Amorim. Metodologia de pesquisa afrocentrada e periférica / Larissa Amorim Borges, - Belo Horizonte: Marginália, 2022, 180 p.

CARDOSO, Marcos Antônio. O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998 / Marcos Antonio Cardoso - Belo Horizonte : Mazza Edições, 2002, 240 p.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. Marcos Antônio Alexandre, org. Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação / Nilma Lino Gomes. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo / Ailton Krenak. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MARÇAL, José Antônio. A formação de intelectuais negros (as): política de ação afirmativa nas universidades brasileiras / José Antônio Marçal. Belo Horizonte; Nandyala, 2012. 192 p.

MARTINS, Leda Maria. A Cena em Sombras. Editora Perspectiva. São Paulo, 1995.

Nunes, Evandro. O Teatro Negro e Atitude no Tempo: o Tempo no Teatro Negro e Atitude. Prefácio Evani Tavares. Belo Horizonte: Javali, 2021.

SANTOS, Antonio Bispo dos. Colonização, Quilombos: modos e significações. 2ª ed. Brasília, 2019.

SILVA, Josenilton, JACCOUD, Luciana, SOARES, Sergei, SILVA, Waldemir. A Promoção da Igualdade Racial no primeiro semestre de 2007 e os programas de ação afirmativa nas universidades públicas. In: A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos / organizadora: Luciana Jaccoud. Brasília. Ipea, 2009. 233 p.

SOUZA, Eduardo Levi. Magistratura negra e seus modos de julgar: processos educativos, lugar de falar e engrenagem institucional / Eduardo Levi de Souza. .1.ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021. 136 p.

CAPÍTULO 4

GRUPO DE ESTUDOS DE AÇÕES AFIRMATIVAS & A EXPERIÊNCIA DO GRUPO NENHUM@MENOS

Gisele Camilo da Mata
Adriana Bom Sucesso Gomes
Franz Galvão Piragibe
Reginaldo Silva Guimarães
Vera Lúcia Alves Sebastião



Fonte: Acervo pessoal.

Considerações Iniciais

Tão desafiador quanto ingressar no mestrado em uma universidade pública é a permanência e conclusão dessa formação. Poucos modelos de ações institucionais se desdobram em construções de movimentos sociais, tal como iremos abordar aqui, foi o programa *Afirmção na Pós*. Programa esse que recebeu destaque entre outras 15 universidades que tiveram repasse de verba para a promoção da equidade na pós-graduação. *Afirmção na Pós* procura como objetivo qualificar a trajetória de sujeitos alvos das políticas afirmativas enquanto correção da formação.



Fonte: Acervo pessoal.

Assim, o curso elaborado e adaptado pelos coordenadores Dra. Shirley Miranda e Dr. Eustáquio Brito teve como competência não somente trazer a linguagem acadêmica para simples ingresso, mas espaços de questionamento que possibilitam às pessoas se posicionarem dentro de uma lógica excludente dos sujeitos que pleiteiam construir conhecimento por essa via. Além da escrita acadêmica, o curso também tem espaços de exposição de teses, dissertações e debates que fornecem ideias de como abordar a temática em diversas linhas de estudo e programas de diversas faculdades. Isso é possível também pela parceria ampla com diversas instituições e programas:

Para tentar contribuir com a correção do problema da reduzida presença de estudantes negros nos mestrados os diversos Programas de Pós-graduação brasileiros é que nasce o curso de preparação Pré-acadêmica “Afirmção na Pós”. O curso foi fruto de um consórcio entre a Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG e a Universidade do Estado de Minas Gerais- UEMG, através de suas Pró-Reitorias de Extensão, do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Relações Étnico-Raciais, Programa Ações Afirmativas na UFMG, Projeto Conexões de Saberes na UFMG, Observatório da Juventude na UFMG e do Observatório da Educação Indígena na UFMG, contou com a parceria do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG e com o financiamento da Fundação Ford e da Fundação Carlos Chagas. (Jesus; Miranda; Souza, 2018).

Todavia, embora seja necessária uma apresentação, essa é uma discussão que requer mais espaço de elaboração e aprofundamento, mas não será nosso foco aqui. O enfoque desse artigo é prestar olhares nos desdobramentos dessa iniciativa, percebendo como foi possível aumentar, para além dos limites institucionais, a ação que se tornou coletiva no cenário da UFMG e UEMG. Mas, intentamos antes, narrar sobre nossa experiência em dois espaços de formação pré-acadêmica, o Grupo de Estudos de Ações Afirmativas (GEAA) e o Coletivo Nenhum@Menos.

Corroborando com Nilma Lino Gomes (2017) em sua obra “O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação”, nosso objetivo é demonstrar a “riqueza epistemológica” da produção de conhecimento gerado no contato com essas formações. Ao mesmo tempo pensar, por essas experiências, como a construção das políticas de Ações Afirmativas no âmbito da universidade se fortalece em práticas políticas, pedagógicas, acadêmicas e culturais orientadas pela perspectiva afirmativa.



Fonte: Acervo pessoal.

Simultaneamente, as pesquisas desenvolvidas e os recursos educativos produzidos fortaleceram nossa participação na produção acadêmica tanto na perspectiva de inclusão de pessoas com deficiência, quanto no âmbito da questão racial em nossa sociedade. É o caso do podcast M.A.M.A.⁴¹ – Mulheres Acadêmicas, Mães Atuantes – que, com aporte teórico no feminismo negro, apresenta e analisa as entrevistas realizadas na pesquisa e a sequência didática com conteúdo da Física, produzido como recurso educacional para o ensino aos alunos surdos⁴² sobre ondas eletromagnéticas.

41 Como recurso educacional foi produzido o podcast a partir das entrevistas realizadas na pesquisa e já conta com dois episódios publicados. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCsabitq1quYFY8o2HSftH2A>.

42 O recurso educacional em formato de sequência didática compõe a dissertação intitulada “Conectar no smartphone: uma Física para alunos(as) surdos(as)” e está disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/44145>.

O percurso formativo: GEAA



Fonte: Acervo pessoal.

Escolhemos trabalhar com o relato de experiência por compreender que esse formato nos permitirá identificar pontos de convergência e divergência nas trajetórias dos autores durante a participação no GEAA e depois no coletivo Nenhum@Menos.

Nosso ingresso no GEAA ocorreu em 2017 por meio de edital de seleção pública. Foi a proposta de formação pré-acadêmica visando concorrência nos processos seletivos em cursos de pós-graduação que motivou nosso interesse pelo processo. Ponto comum entre Adriana, Gisele, Reginaldo e Vera, pois todos buscavam conhecer os códigos e linguagens do processo de seleção para ingresso no mestrado não somente pela formação acadêmica, sobretudo para realização pessoal.

Assim, os encontros aconteceram aos sábados na Faculdade de Educação da UFMG e tiveram duração de três meses. Os participantes tiveram ao final da formação um tutor designado para acompanhar individualmente a escrita do projeto e as etapas de seleção no processo. Naquele ano algumas pessoas não foram aprovadas nas seleções, inclusive eu, Reginaldo e Vera. Já a Adriana não chegou a conseguir concluir sua inscrição, pois houve uma queda de energia⁴³ no campus que impediu a finalização das inscrições e não houve prorrogação do prazo mesmo diante dessa questão técnica da universidade. No ano seguinte, juntos com Franz, constituímos o coletivo Nenhum@Menos.

A iniciativa de formar o coletivo Nenhum@Menos como desdobramento da experiência do GEAA nasce motivada pela reprovação nas seleções, mas sobretudo pela vontade visceral de ingressar no mestrado como compromisso político e ancestral. Outro fato gerador dessa inicia-

43 A notícia da queda de energia no campus teve circulação nas mídias e está disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/08/28/interna_gerais,895725/queda-de-energia-atinge-campus-pampulha-da-ufmg.shtml.

tiva ocorre quando há confronto entre a polícia e os professores da educação infantil que reivindicavam equiparação salarial. Foi nessa manifestação que Adriana, Vera e Franz se encontraram para apoiar a categoria e desse encontro surge a ideia de criar o grupo.



Fonte: Acervo pessoal.

Inicialmente nos reunimos pelo *WhatsApp* e depois com encontros presenciais na FaE/UFMG com a tutoria de Franz. Como os encontros formativos ocorreram no GEAA e tínhamos angariado experiência das etapas de seleção, o objetivo então era reescrever o projeto para seleção, enfatizando a problemática em diálogo mais próximo ao referencial teórico mobilizado. Ainda que essa iniciativa tenha sido informal, foi exitosa, pois em 2018, Adriana, Vera, Reginaldo e eu fomos aprovados no Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência – PROMESTRE/FaE/UFMG.

Essa aprovação transformou o sentimento negativo da reprovação e da frustração por não ter ao menos conseguido se inscrever, no caso da Adriana. A aprovação nos trouxe sensação de pertencimento e fortalecimento no processo, especialmente a certeza da relevância e potência em nossas temáticas de pesquisa para contribuição no PROMESTRE. Nossa experiência foi exitosa sob vários aspectos, o principal foi a aprovação e ingresso no mestrado. Além disso, a nossa permanência no curso mesmo com uma pandemia mundial, mas especialmente a defesa.

Nós quatro conseguimos defender a pesquisa que levamos para o mestrado, sendo esse o maior êxito do nosso percurso. Individualmente, tivemos questões adaptativas para a permanência e conclusão, o que diferiu entre nós foi o tempo que cada um conseguiu defender. Inclusive

esse é um debate interessante para pensarmos os efeitos de gênero, parentalidade e geração, não o faremos aqui, mas é um destaque importante em nossas trajetórias. Apenas Reginaldo defendeu em setembro de 2021 – ainda dentro do prazo prorrogado pela CAPES devido à pandemia – já as defesas de Adriana⁴⁴, Gisele e Vera⁴⁵ ocorreram em janeiro, julho e agosto, respectivamente

A experiência do Coletivo Nenhum@Menos



Fonte: Acervo pessoal.

Ainda faltava compreender o quanto a universidade estava preparada para receber nossos conhecimentos. Muitos lugares de enunciações ainda são corriqueiramente postos como obstáculo para acesso ao espaço de construção de conhecimento, sobretudo os sujeitos a que se destinam as políticas de ações afirmativas. Dentre os fatores controláveis e os fatores não controláveis pelo concorrente à vaga de produção na pós-graduação, o que mais chama atenção desse coletivo Nenhum@Menos são os critérios de viabilidade.

Em um primeiro intento de acesso, os integrantes do coletivo Nenhum@Menos notaram algumas recorrências no processo. Um exemplo marcante é como a condição de maternidade é posta como obstáculo para estar dentro de um espaço de construção de conhecimento, assim como a idade, a necessidade de trabalhar e a distância da moradia para a universidade. O rito acadêmico quase que desenha um sujeito ideal, que seria, homem, sem filhos, branco, bancado por alguém para ficar à disposição da formação, ainda que sem bolsa, como era o caso pré-anunciado do mestrado profissional.

O mestrado profissional da Faculdade de Educação da UFMG possibilitou vincular trabalho e formação, sendo que por sermos sujeitos de

44 O recurso educacional em formato de *e-book* intitulado “Mulheres águas e suas sabenças no horizonte interseccional da formação de professores antirracistas: análise sobre contribuição do núcleo de estudos das relações étnico-raciais da secretaria de educação de Belo Horizonte” e com acesso gratuito está disponível em: <https://www.editoraescolacidada.com.br/2022/07/mulheres-aguas-e-suas-sabencas-no.html>

45 O recurso educacional em formato de site intitulado Saraus de Resistência está disponível em: <https://saraus.com.br/>

ações afirmativas não tínhamos a cultura de sermos bancados pelos pais, ainda que alguns de nós fossemos essas mães e pais já com tarefa para com nossos filhos. Sobretudo, o preconceito com a idade também foi destacado dentro do coletivo, mais especificamente com a Vera. Considerando esses debates, frente à frustração da proposta de pesquisa muitas vezes ser secundarizada pela condição do sujeito, reuniu-se, durante a greve de professores, um grupo que recusou a exclusão e passou a considerar a afirmação de si como potência.

Posto isso, vamos aos depoimentos dos integrantes da iniciativa.

Os integrantes: Coletivo Nenhum@Menos

Não há hierarquia de importância dos integrantes do coletivo Nenhum@Menos, mas optamos aqui por uma ordem de apresentação começando pelo mediador/tutor do curso para contribuir na compreensão dessa formação devido, justamente, à sua proximidade com a UFMG.

Franz



Fonte: Acervo pessoal.

Da esquerda pra direita na foto, Franz é homem negro e está com dreads no cabelo, usa camisa branca com a gola preta. Na ocasião era um pesquisador e extensionista ativo do grupo Ações Afirmativas na Pós. An-

tes de falar como o projeto do coletivo Nenhum@Menos nasceu é prudente identificar minimamente o lugar no qual estrategicamente fui posicionado.

A minha atuação no grupo, afetuosamente conhecido por “Ações”, foi ao longo de 11 anos em espaços diversos nos quais pude me fortalecer e direcionar minha formação para a temática. Nessa ocasião, gozava da experiência de duas orientações, no qual, particularmente, considero um privilégio. A primeira orientação foi da Dra. Shirley Miranda, que foi vice-coordenadora do Núcleo de Estudos das Relações Étnico Raciais da Universidade Federal de Minas Gerais (NERA). O que é importante para entender minha relação com o projeto Afirmção na Pós, e assim o meu acesso à instituição. A segunda orientação foi a do mestrado, que foi a Dra. Miria Gomes de Oliveira, que é importante para compreender o meu papel de mediador que pensou o coletivo Nenhum@Menos.

Durante uma greve de professores do município de Belo Horizonte/MG, encontrei-me com Vera Sebastião, hoje mestra de educação por essa iniciativa. Ela propunha um espaço para continuidade do curso Afirmção na Pós, que à época era coordenado pela Dra. Shirley Miranda e pelo Dr. Eustáquio Brito. O argumento, até então, da professora Vera era sobre a nebulosidade das avaliações dos projetos de mestrado, que ela entendia que se tivesse tido acesso à prática de avaliação dos programas de pós-graduação, que pesou critérios tais quais como idade, condição de maternidade ou paternidade, condições de viabilidade tais quais bolsas e afins, ela teria tido uma postura mais estratégica e resultante de um outro planejamento para fazer o mestrado. Esses critérios não são anunciados, mas em análise, inclusive de recursos comparando as respostas, percebia-se que esses existiam.

Assim começamos a pensar como faríamos para nos posicionar perante esses fatores que pesam de acordo com a experiência de processo. Pensamos em cursistas que tinham sido reprovados ou por serem mães, ou trabalharem e até pela condição financeira. Todos esses fatores, presentes nas entrevistas, eram o que viabilizava à pessoa cursar a pós-graduação. Nesse sentido, frustrados, lamentávamos o critério do edital que previa dar a oportunidade de formação para outros cursistas, mas tornava inviável a reincidência no curso. Recordamos nesse bate papo do filme Nenhum a Menos, que contava a história de uma professora que buscava um aluno que foi afastado da escola. Assim surgiu o nome “Nenhum@Menos”.

Conversando com a equipe do Ações Afirmativas sobre o curso e pensando qual espaço poderia ser disponibilizado para sua realização,

obtivemos permissão para usar o espaço laboratorial onde já ocorria o curso do GEAA. O grupo então debateu como o pertencimento, na verdade, fortalecia a pesquisa e não devia ser posto como um obstáculo. Passamos então a destacar isso no projeto, e não coincidentemente, os programas que consideravam “memorial” como parte da escrita da proposta de pesquisa foram exatamente os programas nos quais todos os integrantes foram aprovados. Assim, acredito, o sujeito deixou de ser um problema para ser uma potência dentro da pesquisa.

O formato acolhido para a proposição do coletivo Nenhum@Menos foi de oficina. Esse formato mostrou-se assertivo justamente por facilitar a construção conjunta dos projetos de pesquisa, a fim de acessar esse espaço de construção do conhecimento institucionalizado. Fiquei como mediador da técnica que era usada no curso instigando o debate do que poderíamos fazer para acessarmos a pós-graduação.

Vejo a iniciativa como poderosa, sobretudo, com um caráter de movimento social que foi construído por pessoas brilhantes, buscando formas de resistir a algumas exclusões institucionais não percebidas ou notadas. Não poderia me ver como formador nessa oficina, pois em poucos espaços pude aprender tanto quanto aprendi com todos os integrantes do movimento.

Adriana



Fonte: Acervo pessoal.

Na imagem, sentada ao centro, Adriana veste casaco preto e blusa de listras, cabelos pretos e curtos na altura do ombro. Mulher negra de pele clara, sou professora da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Como um ato político e de memória de minhas experiências de mundo que me identifico do lugar de dor que ocupo como parda, logo negra de pele clara. Reitero que não estou comparando a minha dor com a dor das mulheres pretas e homens pretos e nem da ausência de questionamento do corpo branco. Eu estou apresentando um lugar que tenho minhas próprias dores e dilemas que não vão se esgotar neste texto.

No que toca a questão da minha cor de pele, Munanga (2005) afirma que é preciso reconhecer que a tensão e ambivalência em relação à identidade da pessoa de pele parda é oriunda do sistema do racismo que estrutura nossa sociedade. Isto aponta que o racismo no Brasil é muito, mas complexo do que a resolução fixa de estereótipo radical ou não, da mesma forma que podemos considerar que quanto mais signos negroides se mobilizam no corpo mais intenso será o racismo, podemos pensar que existe uma régua social na qual as pessoas não brancas são submetidas para serem consideradas negras ou não, nos colocando no não lugar. Compreender o processo histórico político da miscigenação foi imprescindível para que eu pudesse entender que os eixos de subordinação que intersectam minha identidade me colocam em um lugar no mundo de opressão.

Carla Akotirene (2020, p. 21) conceitua interseccionalidade como “um sistema de opressão interligado”, em que a raça, classe, etnia e gênero são eixos de poder que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos, determinando quais mulheres sofreram e sofrem mais negações de direitos e desvantagens. Sob a lupa da interseccionalidade faço alusão ao meu percurso acadêmico e profissional. Minha trajetória escolar até o ensino médio foi em escola pública. Permaneci um longo período de espera até ingressar na universidade, foram precisamente 18 anos. Em 2006 ingressei na universidade privada, por ela ofertar o curso de Pedagogia à noite, pois, nesta ocasião, trabalhava o dia inteiro em uma empresa. Contudo, minha permanência só foi possível por meio da minha inserção no Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído no governo do então presidente da república Luís Inácio Lula da Silva.

Numa busca constante por qualificação profissional, em 2017, ingressei no GEAA. Essa experiência expandiu meus conhecimentos sobre

as questões raciais, fortalecendo-me para o embate na escola que atuo, uma vez que, desenvolvo um trabalho pedagógico para a educação das relações étnico-raciais com minha turma desde 2016 de forma ininterrupta. Abordar as questões raciais tensiona o ambiente da Educação Infantil devido ao discurso que circula nesses espaços de que “todas as crianças são iguais”. Tais narrativas negam a existência do racismo, invisibilizam e naturalizam conflitos nas relações que as crianças estabelecem com a diversidade étnico-racial nas instituições de Educação Infantil. A minha trajetória profissional e os saberes sobre as questões raciais construídos durante minha permanência no GEAA levaram-me a refletir sobre a relevância de ampliar esse debate no âmbito acadêmico. Tais reflexões me geraram angústias que não pude resolver naquele momento, pois, estávamos finalizando o percurso formativo e o meu projeto de pesquisa já estava concluído.

Decidi participar do processo seletivo do programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação com a proposta de pesquisa que tinha elaborado por abordar outras questões importantes para a Educação Infantil. No entanto, reconheci que meu engajamento político havia mudado de direção e que vivenciar a pós-graduação como mestranda me oportunizaria a reelaboração do projeto. Saberia depois que naquele ano, diferente dos meus colegas que não foram aprovados, seria a queda de energia elétrica na UFMG o motivo da minha não participação no processo seletivo.

No ano seguinte, ao iniciarmos os encontros no coletivo Nenhum@Menos, conversei com o Franz sobre minhas angústias e o desejo de escrever um novo projeto de pesquisa. Mesmo tendo um acordo de reelaboração da proposta de pesquisa realizada no GEAA, Franz acolheu o meu pedido e buscou tutoria para me auxiliar na escrita. Assim, elaborei minha proposta de pesquisa com a temática racial com o embasamento teórico que me contemplou.

Em 2019 ingressei no Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Educação e Docência da UFMG, na linha de pesquisa Infâncias e Educação Infantil. As orientações, foram momentos riquíssimos de trocas, o projeto de pesquisa foi sendo desenhado e tomando outros contornos sem perder de vista minha proposta inicial. O estudo buscou abordar as categorias de análise como infâncias, educação infantil e relações étnico-raciais de forma articulada com foco na formação docente. Escolhemos estudar os Núcleos de Estudos das Relações Étnico-raciais

por ser um eixo da Política de Promoção da Igualdade Racial de Belo Horizonte e se constituir como um espaço formativo potente na cidade.

Durante o percurso acadêmico muitos desafios foram postos, o maior deles foi a pandemia mundial, contudo, o processo de escrita da dissertação foi fortalecedor. O trabalho recupera de forma gestada um pouco da história das políticas afirmativas em âmbito nacional e as experiências de Belo Horizonte voltadas à erradicação do racismo. Além disso, refaz com sensibilidade as trajetórias pessoal e profissional das professoras da educação Infantil entrevistadas e apresenta uma análise minuciosa e cuidadosa dos dados.

Com isso, minha produção acadêmica teve como resultado um texto que aponta uma realidade complexa, adensado pelo diálogo com a literatura da área. O recurso educativo apresentado ao PROMESTRE foi o texto da dissertação adaptado para e-book digital, com o objetivo de facilitar o acesso a pesquisadores, as professoras de todas as etapas de ensino e interessados na temática.

Vale destacar que no prefácio do livro os meus orientadores fizeram uma reflexão sobre as fragilidades e os desafios que a linha enfrentou para atender a demanda de projetos que abordavam a temática racial. Sob esta inflexão, ressalvaram as contribuições GEAA e do curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI), no acolhimento de pessoas negras e indígenas e projetos que abordam a temática racial. Ainda acrescentaram que:

Neste sentido, avaliamos que o trabalho da mestra Adriana Bom Sucesso Gomes tenha representado o movimento de mudança dentro da nossa linha de pesquisa não só por criar uma oferta contínua desta temática, como também de criar condições para que ela pudesse se fortalecer criando raízes, como a oferta de disciplinas, convite a pesquisadores da área para compor nosso grupo de professores, lançamento de seminários e webinários periódicos da temática das relações étnico-raciais na infância e publicações em congressos e revistas da área. (Gomes, 2022, p. 16).

É com gratidão ao GEAA e ao Nenhum@Menos que concluo que o meu primeiro trabalho acadêmico traz contribuições para o campo da formação de professores em interface com a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER). Continuo na luta antirracista na escola que trabalho, em 2019 fui voluntária no GEAA, e no momento busco acolher mestrandas que me procuram em busca de ajuda para prosseguir com suas investigações que abordam a temática racial.

Gisele



Fonte: Acervo pessoal.

Da direita para esquerda, com a filho no colo, Gisele aparece na foto usando óculos e veste camisa com fundo branco e detalhes em verde, tem seus cabelos pretos presos. Sou uma mulher negra, mãe solo de um casal de gêmeos. Muitos são os atravessamentos que intersectam minha vivência da maternidade, um dos mais pungentes é o diagnóstico do meu filho em Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Esse diagnóstico foi concomitante a meu percurso no GEAA e certamente influenciou meu desempenho nos processos seletivos daquele ano, mas foi também a mola propulsora da minha pesquisa.

Individual e coletivamente tivemos importantes contribuições devido à participação no GEAA. No meu caso destaco sempre que foi estar nesse grupo que tive desperto meu pertencimento racial e minha identidade étnico-racial se constituiu. Isso importa não apenas do ponto de vista pessoal, mas porque expressa coletivamente, dado que evidencia o caráter político e ideológico das práticas discriminatórias presentes no Brasil e escamoteadas pelo mito da democracia racial, como nos ensina Sueli Carneiro (2020).

Para mim, o GEAA foi imprescindível não apenas para ingresso no mestrado, sobretudo para minha permanência e conclusão do curso. Em 2020, um ano após o ingresso no mestrado e realização das disciplinas. Coletivamente vivenciamos a Pandemia do Coronavírus⁴⁶.

46 A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus – SARS-CoV-2, família de vírus que causa a COVID-19 e que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas, a quadros respiratórios graves – constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. E em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em 20 nov. 2022.

Naquele momento estava imersa e dedicada unicamente à pesquisa e escrita, porém por diversos fatores tive frustração com o grupo que pesquisava. E não conseguindo mediar os conflitos, a pesquisa foi descontinuada. Mesmo com todos os fatores externos sendo vivenciados no coletivo e as demandas da maternidade atípica, regime de trabalho remoto e as demandas do cuidado, fiz a tutoria – voluntária e informal – de uma estudante-mãe da graduação e que desejava fazer a seleção do mestrado da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Essa estudante me conheceu quando apresentei minha pesquisa, recém iniciada, em um evento na Faculdade de Educação da UEMG. Diante da temática que também era seu interesse e as dificuldades que a maternidade impõe – mesmo como campo de investigação científica válido – em 2019 ela escreveu o projeto de pesquisa e foi aprovada na seleção do mestrado da UEMG.

Entendendo que não tive uma imersão exitosa no campo foi necessário deslocar o campo de pesquisa, “mantendo, entretanto, a temática centrada nas vivências da maternidade no cotidiano das mulheres estudantes-mães e pesquisadoras na universidade”. Para isso, voltei ao GEAA e:

Naquele ponto, novamente o grupo de Ações Afirmativas na Pós foi fundamental para a continuidade do meu trabalho, pois foi através dele, como rede, quilombo (nascimento, 2021, p. 163) ou ainda como comunidade (Santos, 2019, p. 31), que cheguei à primeira entrevistada, o que naturalmente se desdobrou posteriormente para outras mulheres. (Mata, 2022, p. 28).

Expus alguns dos desafios individuais e coletivos que vivenciei durante o percurso de formação do mestrado e ao mesmo tempo a importância do GEAA em diversos momentos desse meu processo, seja na entrada no mestrado, na permanência do curso e sobretudo na conclusão da pesquisa e do meu trabalho.

Não apenas isso, mas foi também em 2019 que participei do II Congresso de Mulheres na Ciência, momento em que conheci uma pesquisadora do movimento Parent in Science⁴⁷ que me convidou a fazer parte do grupo como Embaixadora na UFMG. Esse movimento torna-se proe-

⁴⁷ *Parent in Science (PiS)* é um movimento formado por cientistas mães e pais, que surgiu em 2017 com intuito de levantar a discussão sobre a maternidade (e paternidade) dentro do universo da ciência do Brasil. O movimento busca a conscientização sobre os impactos da maternidade na carreira científica e o estímulo de medidas afirmativas que encorajem mães a permanecerem na construção do conhecimento científico após a maternidade.

minente no cenário nacional – e também internacional – sobre o debate relacionado à parentalidade na ciência. No ano seguinte, foi vencedor do Prêmio Nature para Mulheres Inspiradoras na Ciência, além da conquista da inclusão do campo de licença maternidade no Currículo Lattes. A partir dessa inserção, minha temática de pesquisa ganha maior visibilidade e começo a participar da discussão em outras esferas a partir de entrevistas em jornais e TV universitários, congressos e lives, inclusive no Seminário Geral do meu programa de pós-graduação, o PROMESTRE e do mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, ambos da UFMG.

E é justamente sobre isso, sobre esse sentimento de pertencimento, sobre ser rede de apoio não apenas institucional, mas especialmente afetiva, que tomo para mim a responsabilidade e o controle da minha própria narrativa, de nomear minha própria experiência.

Essa é uma possibilidade que pode ser vista como privilégio e exercício de poder, e assim se configura simultaneamente como possibilidade de desafiar estruturas hegemônicas e opressoras.

É estratégia de resistência. É luta. É aquilombamento.

Reginaldo



Fonte: Acervo pessoal.

Em destaque na imagem, Reginaldo está usando camisa preta e tem uma expressão reflexiva durante a aula. Homem pardo, 53 anos, filho de pais trabalhadores e guerreiros para alcançar os desejos básicos para uma família com 10 membros. Fui o sétimo de oito filhos e quando estava com

16 anos comecei a trabalhar. Minha jornada de trabalho e trajetória estu-
dantil eram cumulativas, assim trabalhava durante o dia e estudava à noite.

Minha trajetória na educação básica e no ensino médio foi toda cur-
sada em escolas públicas, entretanto a formação acadêmica – graduação
e especialização – foi realizada em faculdades particulares. Minha jorna-
da de trabalho na docência no período noturno era complementar ao tra-
balho em uma empresa privada pela manhã. E foi nesta trajetória como
professor que senti a necessidade de desenvolver uma nova habilidade
para incluir de forma mais significativa os(as) alunos(as) surdos(as). Para
me aprimorar na educação de surdos fiz vários cursos básicos de Libras
até perceber que poderia pesquisar em uma universidade algum tema que
fosse voltado à inclusão de pessoas surdas no ensino.

Conhecer o Grupo de Estudos de Ações Afirmativas na UFMG e
participar da formação pré-acadêmica foi essencial para o meu fortaleci-
mento pessoal e de luta. Foi especial em vários sentidos, principalmente
para romper com a barreira que se impunha para o ingresso na UFMG,
mesmo que tenha sido sempre um aluno dedicado aos estudos acadêmicos.
Parecia que aquela universidade não era para todos. E naquele ano, mesmo
com a tutoria individual, após o percurso formativo, não fui aprovado.

Mesmo com a reprovação não desisti. Entrei com recurso contra o
resultado da seleção, mas, infelizmente, foi indeferido.

Com a formação do coletivo Nenhum@Menos no ano seguinte vol-
tamos a nos encontrar para reestruturar os projetos e nos preparar para
participar em novas seleções de ingresso no mestrado. No final de 2018,
na seleção do PROMESTRE/FaE/UFMG fui aprovado na Linha de En-
sino de Ciências na qual apresentei a temática de pesquisa voltada para
o ensino de ciências para o(a) aluno(a) surdo(a) do ensino fundamental.

Concluí todos os créditos exigidos pela universidade e junto com o
orientador da pesquisa realizamos uma proposta de pesquisa para alunos
surdos levando para sala de aula uma sequência de ensino que seria ela-
borada, aula após aula, sobre “ondas eletromagnéticas”.

No período da pandemia tive muita dificuldade para me manter
com os sentimentos equilibrados e desenvolver a escrita da pesquisa, fo-
ram muitos desafios durante os dois primeiros anos da circulação de um
vírus que levou muitas pessoas à morte, em especial aqueles que tinham
alguma comorbidade ou que eram mais idosos. Junto a isso, tivemos um
desgoverno em nosso país, durante a escrita da minha dissertação o go-
verno federal trocou o Ministro da Saúde por três vezes.

Hoje estamos caminhando para três anos de pandemia, mas junto com o avanço do vírus o mundo desenvolveu uma vacina e mais conhecimento sobre o comportamento dele. Guimarães (2021) mostra o panorama do mundo e do Brasil no momento da sua escrita acadêmica de dissertação.

Hoje passamos por questões sérias em todo o mundo, que é a pandemia do corona vírus (covid-19). Aqui estamos e precisamos vencer e avançar, não poderia deixar de expressar neste trabalho o panorama que nos acomete nesse momento. Politicamente falando estamos à deriva, sendo levados pelas ondas do descompromisso, com escolas fechadas, hospitais lotados e o governo sem compromisso com a população brasileira. Em plena pandemia ficamos sem ministro da saúde no país, e já estamos experimentando o quarto ministro a assumir a pasta da saúde. Governo esse que teve votação expressiva da comunidade surda devido às promessas de campanha política, prometendo assim, melhorias para este grupo. Passados 2 anos e meio de seu mandato e não realizou e nem propôs mudanças que colaborasse com a educação dos surdos no país. A única proposta apresentada está sendo discutida pela sociedade devido ao seu retrocesso no processo da inclusão. (Guimarães, 2021, p. 93).

Em setembro de 2021 defendi a pesquisa com o título “Conectar no Smartphone: uma Física para alunos(as) surdos(as)”. Esse é o momento que percebemos que somos cerceados durante toda a vida e que somente pela luta e pelo esforço, e apoio de grupos como o Ações Afirmativas e o Nenhum@Menos, nos possibilita avançar e romper com uma estrutura a qual pensávamos que não tínhamos condições e pertencimento a uma universidade pública como a UFMG.

Entre as muitas contribuições do GEAA, destaco a mais importante: realizar todos os anos novas seleções para participação na formação pré-acadêmica e assim enegrecer a universidade, tanto pela circulação dos corpos, quanto de ideias de pretos e pretas com suas epistemologias e subjetividades.

É por isso que estou como voluntário aos propósitos e continuidade de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, seja participando das entrevistas de seleções de novos candidatos, seja na orientação da escrita acadêmica, seja na simulação da entrevista de defesa do projeto, uma das etapas de seleção do mestrado.

Esse é meu compromisso político e também uma forma de retribuição ao que recebi, sobretudo no momento em que mais precisei de apoio. Sigo fortalecendo novos candidatos aos diversos processos de mestrados pelo país.

Vera



Fonte: Acervo pessoal.

Na imagem, Vera encontra-se no fundo da sala, vestindo blusa de estampas escuras, usando óculos, está ao lado da colega Miriam. Em 2016, após um seminário de formação, promovido pela SMED da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, no qual a Professora Doutora Nilma Lino Gomes abordou o tema Racismo Institucional, senti a necessidade de aprofundar meus conhecimentos para embasar minha atuação como Professora de Língua Portuguesa e suas Literaturas na formação da Consciência Negra.

Decidi novamente tentar o Mestrado. Candidatei-me ao Ações Afirmativas na Pós, curso que prepara estudantes negros e negras para ingresso no Mestrado ou no Doutorado, fui aprovada e passei a dedicar os meus sábados aos estudos visando a entrada no Mestrado. Participei do curso em 2017. Conheci pessoas batalhadoras e coerentes que se ajudavam mutuamente no entendimento de como preparar Currículo Lattes, projetos de pesquisa, referenciais teóricos, normas da ABNT, participação na entrevista com a banca, etc. A amizade nasceu e se aprofundou entre professores, tutores, candidatos, pessoas com um propósito: proporcionar acesso e protagonismo acadêmico de profissionais negros.

Candidatei-me ao PROMESTRE e ao Mestrado Acadêmico. No Mestrado Acadêmico pretendia pesquisar Currículo. O Projeto apresentado ao PROMESTRE então se chamava Saraus – Cadernos de apontamentos sobre Africanidades – Narrativas de Enfrentamento e Resistência. Fui reprovada em ambos! Fiquei muito aborrecida e entrei com

recurso, interpelando às bancas os motivos das reprovações. Não houve mudança no resultado de 2017, mas a resposta me esclareceu em que teoria deveria embasar minha proposta, especificamente houve referência aos Estudos Culturais. Assumi o desafio de escrever uma nova proposta de pesquisa, estudei mais.

E, durante uma passeata na Greve dos Professores da Rede Municipal em 2018, encontrei os tutores do Ações Afirmativas na Pós na Praça Sete. Lá, Franz Galvão, Lisa e eu combinamos um grupo de estudos com o pessoal remanescente do Ações na Pós 2017. Franz o denominou Nenhum@Menos, a colega Gisele Camilo organizou o grupo de *WhatsApp* com outros remanescentes do Ações na Pós anteriores. Estudávamos aos sábados, na sala de Mídias da FaE/UFMG, tivemos o apoio da Prof.^a Shirley Miranda e a grande atuação solidária e militante do mestre Franz Galvão que procedeu conosco todo o percurso de revisão e reorganização dos projetos. A aprovação no PROMESTRE foi um momento de júbilo. Meu projeto foi acolhido na Linha de Humanidades pela Professora Doutora Conceição Clarete Xavier Travalha.

O processo interior que me instiga à pesquisa sobre Africanidades, Escravidão, Movimento Negro e Consciência Negra é o incômodo que me provocam a falta de respeito, o deboche, o preconceito, a discriminação, a pobreza, a miséria, o oportunismo, o machismo, a indiferença e todas as formas de manifestação do racismo. Sou professora, vivenciei o racismo em família, na igreja, em escola municipal. Vivo as desigualdades, convivo com as desigualdades, sofro as desigualdades e suas consequências cotidianamente. Pensando nestes incômodos, busco formação e conhecimento para propor algo significativo no enfrentamento ao racismo, através de narrativas e textos poéticos. Participei do Projeto Negritude e Cidadania e participo do Projeto Alma Negra na escola municipal em que atuo desde 1992. (Sebastião, 2022).

O objetivo geral de minha pesquisa é suscitar o protagonismo dos adolescentes no enfrentamento ao Racismo através da formação da Consciência Negra, a partir da arte e da cultura — poesias, narrativas, aforismos, peças de teatro, filmes, documentários, invenções, filosofias, representações culturais, saberes produzidos em África e os Valores Civilizatórios Afro-Diaspóricos, explicitando o protagonismo do Povo Negro, reivindicando direitos, denunciando o arbítrio das elites brancas, expondo o Racismo Estrutural, celebrando nossos Ancestrais, no cotidiano, no chão da escola, o lócus permanente de luta contra toda forma de discriminação, de preconceito, de racismo, de machismo e de fascismo. (Sebastião, 2022).

A pesquisa *Saraus de Resistência: as Poéticas e as Narrativas no enfrentamento ao Racismo, Possibilidades Metodológicas Afro-Diaspóricas* atende aos seguintes marcos legais: Lei 10.639/03, Lei 11.645/ 08 e ao Parecer CNE/CP nº 1/04. Marcos que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A fundamentação teórica tem base nos conhecimentos produzidos pelo Movimento Negro Educador, abordados por Nilma Lino Gomes, na “construção de identidades e circulação de significados” conforme explicita Stuart Hall e o pensamento de Frantz Fanon. (Sebastião, 2022).

A pesquisa reorganiza objetos de conhecimento e componentes curriculares de Língua Portuguesa em sequências didáticas num enfoque transdisciplinar, integrando-os aos conhecimentos produzidos pela cultura africana e afrodescendente, tendo como eixo organizador *saraus* a serem realizados trimestralmente, constituindo-se como atividade de culminância. As sequências didáticas, os Marcos legais, a organização dos *saraus*, as bibliografias de referência e as trajetórias do Movimento Negro estão disponibilizadas no recurso pedagógico — o site *Saraus da Resistência* que pode ser acessado em www.saraus.net. No dia 30 de agosto de 2022, defendi minha dissertação de Mestrado.

Gratidão ao Ações Afirmativas! Gratidão aos amigos Reginaldo, Gisele e Adriana do Coletivo Nenhum@Menos! Gratidão ao Mestre Franz Galvão! Gratidão à Professora Doutora Shirley Miranda!

Considerações Finais

A presente pesquisa científica abordou um diálogo entre os integrantes do Grupo de Estudos de Ações Afirmativas (GEAA) na pós-graduação e a experiência no coletivo Nenhum@Menos.

O primeiro momento dos relatos dos autores estava relacionado com o caminho de vida percorrido e como foram levados até o Grupo do Ações Afirmativas na Pós. E a partir deste grupo a continuidade e o desejo de continuar a batalha em garantir uma vaga no mestrado.

Com a perspectiva de manter acesa a vontade e garra de alcançar seus objetivos, a união daqueles que foram reprovados no processo de seleção do mestrado criou um grupo de estudos, o coletivo Nenhum@Menos.



Fonte: Acervo pessoal.

O coletivo se manteve fiel à proposta, o que resultou não somente no ingresso de todos os envolvidos, como também, nas pesquisas potentes que tiveram uma grande repercussão, seja em livros, mas também no fazer pedagógico no chão da escola. Vale aqui ressaltar que além de aprovados em programas de pós-graduação, de forma ainda que literária, todos os integrantes acolhidos pela iniciativa tiveram a chance de correr o percurso acadêmico e construir o conhecimento das suas próprias perspectivas de sujeitos-alvo de políticas afirmativas. Isso não mudou somente os sujeitos que entravam na pós, mas mudou a abordagem do projeto tendo a afirmação de si como necessário para a produção daquele conhecimento.

Houve participação do Grupo de Estudo Ações Afirmativas (GEAA) no fomento, cedendo espaço e oferecendo um solidário mentor que possibilitou revermos a nossa abordagem menos submissa ao lugar de conforto acadêmico que nos atentava. Aprendemos em coletivo que ser uma mãe preta não é um obstáculo, e sim uma potência que a academia por vezes descarta deixando suas pesquisas mais distantes de toda sociedade. Ter uma idade avançada quer dizer experiência, ser mãe mobiliza perspectivas que ainda são parcas nos debates acadêmicos, assim como trazer o impacto das políticas de educação de um lugar que vivenciou como o ideal a se materializar no chão da escola.

Além de perceber como o grupo Afirmação na Pós nos “ferramentalizou” para a construção desse coletivo percebemos o que é ser Ações Afirmativas, e como a academia e o conhecimento acadêmico demandam mais de nós do que a simples adequação a uma lógica dominante poderia ofertar a sociedade como um todo.

Reginaldo finalizou sua pesquisa de mestrado oferecendo para a sociedade um trabalho dissertativo inclusivo para alunos surdos com o título “Conectar no Smartphone: uma Física para alunos(as) surdos(as)”. Junto a esta dissertação foi elaborado um produto educacional com a sequência didática de ensino usada em sala de aula para auxiliar aos professores no ensino de Ondas Eletromagnéticas para alunos surdos. Outra contribuição para a sociedade está voltada para o trabalho voluntário realizado pelo Reginaldo junto ao Grupo do “Ações Afirmativas na Pós” colaborando para a entrada de novos cursistas e pretendentes em inscrever nos programas de mestrado. O trabalho realizado passa pela entrevista, tutoria na construção de um projeto acadêmico e, em alguns casos, a simulação de entrevista. Desta forma, nos sentimos realizados por ter sido fortalecidos pelo Ações Afirmativas e o Nenhum@Menos e podermos auxiliar outras pessoas a transpor a barreira da academia.

Esse artigo provoca a necessidade de olhar para o conhecimento honesto que identifica o ser como potência para construção do conhecimento, seja o sujeito que for, mas posto o que é história, que sejam sujeitos que demandam cada vez mais se afirmar enquanto pesquisador dentro e fora das teses, dissertações e debates acadêmicos.

Patrícia Monteiro: Presente!

Aqui rendemos homenagem a saudosa amiga Patrícia Monteiro, mulher negra, intelectual e pesquisadora dos estudos raciais na educação básica, mãe do Samuel. Você esteve e estará sempre comigo, minha irmã.

In memoriam * 05/11/1978 † 10/01/2021



Fonte: Acervo pessoal.

Na primeira imagem Patrícia aparece de camiseta azul de alça, calça jeans azul e cabelos presos, tem um lindo sorriso de cumplicidade e braços dados com Gisele para visibilizar, nos corredores da FaE/UFMG, o Dia Internacional de Conscientização do Autismo. Na segunda imagem com camisa de mangas compridas vermelhas, cabelos presos, assiste ao lado de Heloísa, que está sentada, à aula que acontecia no Jardim Mandala. Muito afeto e muita saudade nessas imagens. Obrigada Patrícia, por compartilhar seu tempo conosco e nos ensinar tanto.

Referências

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Sueli Carneiro. Editora Jandaíra, 2020.

CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. 339f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. Escritos de uma vida. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

COLLINS, Patricia Hill. Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

GOMES, Adriana Bom Sucesso. Estratégias metodológicas de formação continuada de professoras da educação infantil em um núcleo de estudos das relações étnico raciais em Belo Horizonte. 2022. 238f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2022.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Reginaldo Silva. Conectar no Smartphone: uma física para alunos(as) surdos(as). 2021. 107f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2021.

MATA, Gisele Camilo da. Quem pode ser mãe: maternidade, produção do conhecimento, escolhas (im)possíveis e vivências de estudantes na UFMG. 2022. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

MIRANDA, S. A., BRITO, J. E.; PRAXEDES, V. L.. Afirmção na Pós-Graduação: experiências, tensões, articulações e deslocamentos de uma proposta de ações afirmativas na Pós-Graduação em Minas Gerais. In: Amélia Artes; Sandra Unbehaum; Valter Silvério. (Org.). Ações afirmativas no Brasil: experiências bem-sucedidas de acesso na pósgraduação. 1ed.São Paulo: Cortez Editora, 2016, v. 1, p. 61-88.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte. Autêntica, 2004

NASCIMENTO, Beatriz (1942-1995). Intelectualidade, relações raciais e de gênero. In: Alex Ratts. Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021, p. 37-62.

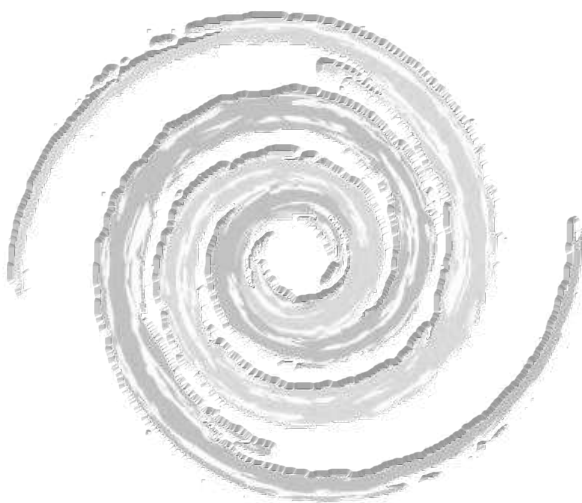
PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. @Descolonizando_saberes: mulheres negras na ciência. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.

SANTOS, Antônio Bispo. As fronteiras entre o saber orgânico e o saber sintético. In: Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal. Organização Anderson Ribeiro Oliva [et. al.]. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 23-36

SEBASTIÃO, Vera Lúcia Alves. Saraus de resistência: as poéticas e as narrativas no enfrentamento ao racismo. Possibilidades metodológicas afro-diaspóricas. 2022. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

EIXO TEMÁTICO II

**PÓS-GRADUAÇÃO - O INGRESSO E O FORTALECIMENTO DA
PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES NA PÓS-GRADUAÇÃO, SUA
PARTICIPAÇÃO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO ÂMBITO DA
QUESTÃO RACIAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA**



CAPÍTULO 5

O JARDIM MANDALA EM SINTONIA COM A FORMAÇÃO “AFIRMAÇÃO NA PÓS”

Luciana Gomes da Luz Silva
Wellington Dias

Introdução

Reconhecer-se como sujeito(aa) da política de ação afirmativa, desenvolvida pelo Programa de Ações Afirmativas, sediado na Faculdade de Educação da UFMG e, portanto, entender-se como candidato(a) apto(a) à realizar uma formação pré-acadêmica denominada “Afirmção na Pós”, pode provocar um misto de sentimentos que oscilam entre a euforia, pela possibilidade de ingressar num curso de pós-graduação, mais o inconformismo por constatar uma realidade de exclusão. Atribuem-se tais mistos de sentimento ao racismo, uma vez que, enquanto fenômeno excludente, acompanha a vida dos(aas) sujeitos(as) aptos(as) a realizar a referida formação. Se num primeiro momento, o curso objetiva fomentar o ingresso de pessoas negras nos programas de mestrado, por outro lado, a inserção no processo contribui significativamente para que os(as) cursistas ampliem o senso de pertencimento racial, além de proporcionar momentos de acolhimento junto às pessoas que vivenciaram trajetórias de vida semelhantes, marcadas por lutas e resistências.

Importante registrar que a formação pré-acadêmica “Afirmção na Pós”, teve início a partir de um Consórcio UFMG-UEMG e obteve o apoio de suas respectivas Pró-Reitorias de Extensão, do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Relações Étnico-Raciais da FaE-UEMG, do Programa Ações Afirmativas na UFMG, do Projeto Conexões de Saberes na UFMG, do Observatório da Juventude da UFMG e do Observatório da Educação Indígena da UFMG. Contou ainda com a parceria do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do CEFET-MG e recebeu financiamento da Fundação Ford e da Fundação Carlos Chagas. O curso destina-se a preparar candidatos(as) identificados(as) com o perfil de ações afirmativas para a seleção em programas de pós-graduação

stricto sensu, na modalidade mestrado. No decorrer dos anos e em razão de mudanças no cenário político e econômico, mais especificamente no ano de 2018, não foi possível contar com suporte financeiro para a continuidade de novas turmas da forma como vinha acontecendo até então. No entanto, em prol do acesso de mais pessoas negras ao ambiente universitário, o Programa Ações Afirmativas da UFMG agregou pessoas voluntárias para dar sequência ao ingresso de novos sujeitos no curso, possibilitando a formação e aqilombamento de aspirantes aos cursos de pós-graduação.

Vale afirmar que a formação pré-acadêmica “Afirmção na Pós” promove o resgate de pessoas periféricas que sem essa oportunidade estariam alijadas do acesso aos programas de pós-graduação. Outro feito, diz sobre o retorno aos bancos escolares de sujeitos que, por causa do racismo, não puderam seguir com suas trajetórias acadêmicas de uma maneira linear. No meio do caminho, muitas dessas pessoas precisaram priorizar a própria subsistência, por meio do trabalho, o que dificultou a continuidade regular dos estudos. Nesse sentido é possível considerar que uma parcela significativa desses sujeitos, talvez não retornassem à academia, não fosse a existência das políticas de ações afirmativas (PAAs).

No decorrer da formação “Afirmção na Pós” notou-se que as experiências dos sujeitos envolvidos, sobretudo, no decurso de suas atuações profissionais, revelaram uma riqueza imensurável de práticas cotidianas de vida, que deveriam ser compartilhadas em suas pesquisas futuras, por possuírem uma significação ímpar. São pessoas que carregam consigo um olhar diferenciado, atento aos saberes populares e às novas alternativas de construção de conhecimento que poderiam ser somadas ao saber científico, próprio das universidades.

É importante ressaltar que a vivência no “Afirmção na Pós”, oportuniza aos participantes o direito de dividir suas histórias, uma vez que durante a formação é facultado rememorar o quanto os caminhos percorridos por pessoas negras são carregados de impedimentos. Contudo, as conquistas coexistem no processo e são alcançadas com resiliência. A sociedade meritocrática atribui a cada indivíduo a responsabilidade pelos lugares que ocupam. Porém, no caso das pessoas negras, no percurso acadêmico, o incentivo à meritocracia pode ser entendido como mais uma tentativa de esconder a presença do racismo. E, conseqüentemente, o quanto essa influência altera os destinos, as perspectivas e as oportunidades. Explicitamente, o racismo existe, alterando trajetórias pelos efeitos desse sistema perverso que domina a sociedade.

A Universidade é reconhecidamente elitista, sendo majoritariamente composta por pessoas brancas. O movimento negro sempre questionou esse privilégio. Uma de suas grandes pautas consiste em buscar formas de implementar o acesso e a permanência de pessoas negras e periféricas nesse ambiente. Ao longo dos anos, essa mobilização resultou na publicação de leis específicas voltadas para a reserva de vagas para pessoas negras nas instituições públicas de ensino superior. Destacam-se o decreto da Lei 12.711, de 2012 (reserva de vagas no ensino superior) e a Lei 12990, de 2014 (reserva de vagas nos concursos públicos).

Anteriormente à implementação das chamadas “leis de cota”, o ingresso de pessoas negras em universidades ocorria em número reduzido. Nesses casos prevalecia o acesso em cursos noturnos e de menor prestígio social. Com as políticas de ações afirmativas, percebeu-se uma alteração dessa realidade, na medida em que a legislação impõe a reserva de vagas em todos os cursos.

Mais do que oportunizar a presença de corpos negros nas instituições de ensino superior, esses novos sujeitos (Arroyo, 2012) ingressantes a partir da Lei de Cotas, trazem consigo os saberes negros, os saberes populares e os tradicionais, adentrando na Universidade com suas novas epistemologias. Assim, é notório que as políticas afirmativas ampliam a diversidade no ambiente acadêmico.

O Jardim Mandala: uma forma de desconstruir paradigmas

A implementação das leis que propiciam a reparação histórica oriunda do racismo estrutural e institucional (Almeida, 2019; Gonzaga, 2017) que assolam a sociedade, tem sido um instrumento no combate às desigualdades. Para além das questões econômicas, que causam impedimentos para a continuidade dos estudos, outros fatores igualmente importantes compõem o processo de convivência com o campus universitário. Nesse cenário, encontram-se algumas ações entendidas como redes de apoio, isto é, grupos de pessoas sensíveis às dificuldades dos sujeitos submetidos a um quadro de exclusão social. A própria instituição tem se preocupado com tais percepções, implementando projetos voltados para a escuta acadêmica.

Com o advento das políticas de ações afirmativas, a Universidade abriu suas portas para novos sujeitos (Arroyo, 2012), que trouxeram consigo experiências distintas com saberes diversos em suas práticas. Tais sujeitos, ainda que a passos lentos, trouxeram para o cotidiano da universidade

as suas experiências como um todo. Apesar das disputas que a implementação de políticas afirmativas provoca, vale ressaltar que:

No que se refere à utilidade social das políticas de ação afirmativa, os argumentos são os de que elas promovem a diversidade, ampliam as oportunidades às populações desfavorecidas, corrigem os critérios de mérito tendenciosos e permitem a identificação dos talentosos entre os desfavorecidos. E que essas políticas são fundamentais para os grupos desfavorecidos. Os argumentos pela diversidade, por outro lado, consideram tais políticas como formas de aumentar a pluralidade dos discursos nas instituições educacionais e nos locais de trabalho. (Anderson, 1998, p. 10; Apud Santos, 2018, p. 43).

Neste panorama, na Faculdade de Educação da UFMG, a partir da incorporação de novos sujeitos e de seus modos (tanto no âmbito individual quanto no coletivo), foi incorporando-se sob as bases de um pensamento decolonial — um espaço alternativo de aprendizagem, onde as confluências de saberes diversos passaram a ser agregadas. Este espaço, o Jardim Mandala UFMG, foi configurado dentro de uma concepção de uma ambiência de acolhimento diferenciado, inspirado na estética dos quintais de benzedeiros e raizeiros. A memória da construção do Jardim está registrada na pesquisa de Dias (2022), egresso do “Afirmção na Pós”. Com a materialização desse espaço/jardim, nasceu uma ferramenta sócio-pedagógica pautada no estabelecimento de relações humanas horizontais, solidárias e justas. A energia que emana do lugar provoca o resgate da memória afetiva oriunda de nossas raízes ancestrais (indígenas e africanas) em um sentido de pertencimento. Fortalecendo o exercício de outras formas de construção de conhecimentos, numa dimensão não pautada no pensamento eurocêntrico. O Jardim Mandala, para além da questão estética, trabalha também a dimensão da saúde e bem-estar dos seus frequentadores, não somente da comunidade universitária.

Como um espaço de formação acadêmica alternativa, em relação à sala de aula tradicional, a proposta do Jardim Mandala vai mais além. Com seu constante devir, propõe um processo permanente de construção e reconstrução. O jardim dialoga com os saberes e as práticas populares e tradicionais. Recebe uma gama diversa de frequentadores: trabalhadores, servidores administrativos, professores, estudantes e público externo (comunidade em geral, escolas da rede pública e particular). Na universalidade dos eventos ali ocorridos, o Jardim Mandala acolhe encontros da Formação Transversal em Saberes Tradicionais, lançamentos de publicações de livros (inclusive de mestres do Notório Saber) e eventos culturais. O Jardim estabeleceu sintonia com os estudantes das

licenciaturas indígenas e do campo, bem como com grupos quilombolas, mais os adeptos dos cultos de religiosidade de matrizes afro-brasileiras. Projetado não somente para romper as barreiras socioculturais, o Jardim Mandala configura-se ainda como um espaço de recepção e acolhimento aos visitantes. É um lugar onde todos os corpos são bem vindos, bem como seus saberes e suas epistemologias.

O ideário do Jardim Mandala sintetiza um anseio de aproximação entre o saber acadêmico e ancestral, guardando na concepção de seus espaços (tanto físico quanto conceitual) a justa horizontalidade entre essas duas vertentes de construção de conhecimento. Concebe de um palco para manifestação da diversidade, numa dimensão que questiona o academicismo e a rigidez cartesiana do ambiente do ensino superior. Neste contexto, cabe a reflexão de Bispo, quando diz que:

Assim, como dissemos, a melhor maneira de guardar o peixe é nas águas. E a melhor maneira de guardar os produtos de todas as nossas expressões produtivas é distribuindo entre a vizinhança, ou seja, como tudo que fazemos é produto da energia orgânica esse produto deve ser reintegrado a essa mesma energia. Com isso quero afirmar que nasci e fui formado por mestres e mestras de ofício em um dos territórios da luta contra a colonização (Santos, 2015, p. 85; Apud Dias, 2022, p. 56).

Contudo, o Jardim sedimenta, congrega e guarda essências de atividades acadêmicas diversas em um espaço atípico, que possibilita o desenvolvimento de experiências didáticas fora do convencional. Por ser um espaço aberto, o Mandala instiga os frequentadores a vivenciarem experiências tanto frutivas/terapêuticas, quanto de cunho formativo/pedagógico. Dentro da abordagem dos estudos sobre a Educação e Espiritualidade, onde considera-se o ser humano como multidimensional em sua constituição (Röhr, 2013), há de se fomentar a necessidade da lógica da desaceleração e do ócio criativo, como fator fundamental para o pleno estado de bem-estar na dimensão da integralidade.

O Jardim Mandala, uma vez concebido a partir de uma estética que traz visibilidade aos saberes populares/tradicionais (inspirado na conformação dos quintais das avós, benzedeiros e dos raizeiros tradicionais), apresenta uma concepção para espaços verdes e de convivência a serem inseridos em instituições de ensino superior. Indo além dos modelos de espaços ajardinados comerciais, a sua estética prioriza o uso das plantas medicinais e aromáticas, consolidando assim uma ambiência planejada muito mais ecológica e natural. Com essa construção, o Jardim resgata memórias afetivas tanto pelo seu desenho circular, quanto pelos aromas e sabores presentes, culminando numa ambiência repleta de sentidos, significados, afetos e cuidados.

Partilha e afeto: construindo possibilidades de convivência

No ano de 2018, as aulas do programa Afirmção na Pós, eram realizadas aos sábados, frequentemente após uma semana de trabalho árduo. Dentro desse contexto, o Jardim Mandala oportunizou momentos de descanso e interação. Durante os intervalos, os participantes puderam conviver, relaxar, descontraír, desfrutando de ambiência temática e natural. Conforme evidenciado nas imagens subseqüentes, nota-se a transformação do ambiente formativo tradicional para outro caracterizado por uma atmosfera muito mais leve e descontraída dentro de um ambiente acadêmico.



Cursistas do Afirmção na Pós 2018, no Jardim Mandala - Fonte: Wellington Dias.



Cursistas do Afirmção na Pós 2018, no Jardim Mandala - Fonte: Wellington Dias.

Mulheres negras e a acolhida no Jardim Mandala

O curso pré-acadêmico “Afirmação na Pós” incorpora como cursistas, em sua grande maioria, as mulheres negras. Nessa medida, afirma-se que o curso cumpre uma missão de promover rupturas rumo à quebra da hegemonia e das desigualdades sociais e de gênero.

O imaginário social impõe a ideia de que a presença de mulheres negras em espaços de poder, subverte a lógica da exclusão, tal premissa é facilmente observada nas universidades, onde admite-se que as mulheres negras obviamente pertencem ao quadro de trabalhadoras. E mais que isso, em tais situações o trabalho realizado por elas está circunscrito ao setor de serviços gerais. Conclusões originadas a partir do racismo estrutural e institucional vigente, aqui entendido como um efeito da interseccionalidade de raça e gênero (CRENSHAW, 2020) que afeta as mulheres negras.



Cursistas do Afirmação na Pós 2018, no Jardim Mandala - Fonte: Wellington Dias.

Os estudiosos das relações étnico-raciais, enfatizam que as mulheres negras na sociedade, encontram-se no *não lugar* (Quilomba, 2019), ou seja, suas presenças pouco importam. Num mundo onde a estética da mulher branca se sobressai, não há espaço para valorizar a beleza negra, considerada inferior diante do que a sociedade hegemônica entende como belo. Além das questões estéticas, a existência das mulheres negras é afetada pelas desigualdades em comparação às mulheres brancas (Carneiro, 2019). Enquanto o movimento feminista, em seus primórdios, teve como pauta principal de reivindicação a luta pelo direito ao trabalho, as mulheres negras sempre trabalharam.

Na oportunidade das reflexões suscitadas pelo curso “Afirmção na Pós”, observa-se uma contribuição efetiva para transformar as angústias vivenciadas pelos(as) cursistas em escritas acadêmicas. O Jardim Mandala, foi uma dessas pesquisas possibilitadas pela dinâmica do curso, onde investigou-se a construção desse espaço alternativo de aprendizagem (Dias, 2022). Outro trabalho oriundo da formação, investigou as trajetórias das trabalhadoras negras cotistas que ingressaram no serviço público, via políticas de ações afirmativas (Silva, 2021). Além de possibilitar escritas negras, a formação “Afirmção na Pós” rompe um imaginário social excludente e oportuniza a esses *novos sujeitos* a ocupação de espaços socialmente destinados às pessoas não negras.



Momento de interação com o Jardim Mandala. Fonte: Welington Dias.

Nessas pesquisas, delineou-se um panorama sobre a relevância das políticas de ações afirmativas e seu impacto na vida de todos os sujeitos envolvidos. Foi observado que as consequências das PAAs não se limitam apenas às pessoas diretamente beneficiadas; seus efeitos podem ser percebidos por todos ao seu redor, no entanto muitas vezes geram disputas. Salienta-se, contudo, que evidenciar as narrativas das trabalhadoras cotistas e a narrativa prática do idealizador do Jardim, mobilizou afetos, memórias e mudanças de paradigmas.

O Jardim Mandala UFMG traz possibilidades de partilha e cuidado em um ambiente leve e acolhedor, configurando-se, aqui, dentro da abordagem da escrita de Silva (2021), como um lugar de recepção afetuosa para mulheres negras e não negras, atravessadas por questões de raça, gênero e classe. E abre espaço para a construção de relações humanas horizontais, solidárias e fraternas.

A trajetória de lutas alcançadas pelos(as) participantes do “Afirmção na Pós” no rompimento das barreiras que restringem o acesso a uma educação de qualidade (pessoas negras, populações do campo, indígenas, dentre outros grupos), promove a sensação de que toda a mobilização foi válida e que há esperança de tempos mais promissores.

Ressalta-se que, mais do que um lugar de fruição passiva de contato com a natureza, o Jardim catalisa uma rede de apoiadores que voluntariamente preservam os cuidados com a sua organização e estrutura espacial, potencializando, espontaneamente, a participação solidária dos frequentadores. Revela-se como um local de respiro e alívio para momentos de tensão, gerando estados de paz e bem-estar na integralidade. O Jardim é, em sua essência, um local onde a dor do racismo se dilui e as práticas desumanas não se sustentam. Ali é possível esquecer, ainda que por alguns instantes, o peso das desigualdades e recarregar as energias para o início de mudanças de paradigmas para a conformação de espaços de socialização e convivência.



Entrada do Jardim Mandala UFMG (2024) Fonte: Wellington Dias.

Considerações finais

O Programa de Ações Afirmativas emergiu como um movimento facilitador de sonhos, na medida em que os participantes reconhecem a importância e a relevância de seus saberes próprios. O ganho social decorrente da integração de perspectivas diversas não se limita ao âmbito individual, mas vem ampliando seus limites para além daqueles contemplados pelo Programa.

Todavia, o Programa de Ações Afirmativas estabelece o diálogo com a experiência do Jardim, cuja essência é marcada pela decolonialidade, dentro de uma estética desprovida de intenções comerciais. A compreensão deste espaço/jardim, transcende uma análise racional ou cartesiana. Para captar a essência simbólica e poética deste local, é necessário percorrer seus diversos espaços e estimular a intuição, tanto quanto a razão. Reitera-se, aqui, que o Jardim Mandala apresenta o convite à celebração da diversidade, do despertar dos sentidos e da promoção de uma convivência mais humanizada, solidária e fraternal, estreitamente sintonizada à natureza.



Makota Valdina (referencial teórico da dissertação sobre o Jardim Mandala) Fonte: Wellington Dias.



Cursistas do Afirmção na Pós 2018- Fonte: Wellington Dias.



Cursistas do Afirmção na Pós 2018, no Jardim Mandala - Fonte: Wellington Dias.



Encontro com a Rainha Diambi Kabatusuila (República do Congo) 2019, no Jardim Mandala.



Encontro com lideranças da religiosidade Afro-brasileira, no Jardim Mandala (2023).
Fonte: Wellington Dias.

Referências

ALMEIDA, Sílvio. O que é racismo estrutural. Belo Horizonte: Letramento. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BISPO, Antônio. Colonização, quilombos: Modos e Significações. 2 ed. Brasília: Ayô, 2015

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de Junho de 2014. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm. Acesso em: 22 set. 2020.

CARNEIRO, Sueli. Tempo feminino. In: CARNEIRO, Sueli. Escritos de uma vida. São Paulo: Pólen Livros, 2019. p. 106-116

CRENSHAW, Kimberle. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: Cruzamento: raça e gênero. Paine 1, p. 07-16. Anais... Rio de Janeiro: UNIFEM, 2004. Disponível em: <https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

DIAS, Welington. JARDIM MANDALA: um espaço alternativo em diálogo com a ciência, a arte, os saberes tradicionais e a espiritualidade. 2022. 173 f. Dissertação. (Mestrado em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais) Belo Horizonte, 2022

GONZAGA, Yone Maria. Gestão universitária, diversidade étnico-racial e políticas afirmativas: o caso da UFMG. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais) Belo Horizonte, 2017.

QUILOMBA, Grada. Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro, Cobogó, 2019.

RÖHR, Ferdinand. Educação e Espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

SANTOS, Adilson Pereira dos. Implementação da Lei de Cotas em Três Universidades Federais Mineiras. 2018. 221 f. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais) Belo Horizonte, 2018.

SILVA, Luciana Gomes da Luz. Trabalhadoras Negras na Universidade Federal ne Minas Gerais: o que Muda a Partir da Implementação da Lei 12.990/2014? 2021. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais) Belo Horizonte, 2021.

CAPÍTULO 6

ATIVISMO ACADÊMICO E AÇÕES AFIRMATIVAS: FIRMANDO PASSOS NA PÓS-GRADUAÇÃO

Luciléia da Silva Vieira
Sílvia Regina de Jesus Costa



Foto 1 - Turma de cursistas Afirmção na pós 2017 - fonte própria

Introdução

Este texto tem como objetivo apresentar as narrativas dos processos das interações simbólicas na ação coletiva acadêmica e ativista de duas integrantes do Programa Ações Afirmativas na UFMG⁴⁸, no período de 2014 e posteriores. Também, a partir de experiências possibilitadas através das

⁴⁸ Criado em 2002, o Programa Ações Afirmativas na UFMG é um programa de pesquisa, ensino e extensão, sediado na Faculdade de Educação da UFMG, voltado para um grupo étnico-racial e social específico: aluno(as) negros(as), sobretudo os de baixa renda, regularmente matriculados em qualquer curso de graduação dessa universidade. Atualmente, integram a equipe do Programa professores(as) da Faculdade de Educação (FaE), Escola da Ciência da Informação (ECI) e Escola de Ensino Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG (CP/UFMG), além de membros do corpo discente de diversas unidades acadêmicas da UFMG. (Retirado da Tese de Doutorado de Yone Maria Gonzaga, 2017, p. 111).

oportunidades promovidas, propomos apresentar, como foco deste escrito, as vivências de ativistas, universitárias e aprendizes no espaço acadêmico, intercambiadas com a participação no Programa Ações Afirmativas.

Nesse sentido, mais que um espaço físico na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), o Programa Ações Afirmativas é lócus epistemológico para nossas reflexões e trocas; se de um lado foi suporte para as interatividades, ampliando as representações simbólicas de acolhimento no espaço universitário; por outro, representou a resistência e a permanência no curso do mestrado de estudantes negros e negras, indígenas e quilombolas.

Dos processos simbólicos de resistências e ativismo vivenciados, destacamos nossa experiência no Projeto de extensão afirmação na Pós-graduação. O Pré-Acadêmico – Afirmação na Pós – constitui-se em estudos de preparação para concorrência em processos seletivos em cursos de pós-graduação, no nível de mestrado. Também é resultado de práticas preparatórias cujo objetivo é a inserção dos jovens socialmente excluídos do ensino superior, principalmente da pós-graduação. Esse projeto é inspirado nas iniciativas, ao longo da história, e nas ações voltadas para a pós-graduação, com a atuação da Fundação Ford e Fundação Carlos Chagas no Brasil, no início dos anos 2000.

No primeiro momento, como cursistas nos anos de 2013 e 2014, e posteriormente, como formadoras e tutoras, tivemos como base os processos de aprendizagem da tradução da linguagem acadêmica e ampliação da consciência coletiva sobre as relações raciais no Brasil. Apresentaremos aqui as nossas trajetórias enquanto cursistas, assim como as reflexões da nossa experiência de formadoras no processo de continuidade do pré-acadêmico preparatório para o mestrado a partir de 2017.

Destacamos as motivações que justificam essa escrita coletiva: a formação profissional no campo da educação e o ativismo no ensino superior. Tanto no âmbito de formação profissional, docência da Educação Básica, assim como o ativismo em uma luta antirracista, nossas trajetórias se cruzaram no espaço universitário e no Programa Ações afirmativas. No processo de formação docente, buscamos ampliar nossa percepção de educação inclusiva, integral e diversa. Como acadêmicas e ativistas, buscamos apreender sobre o conhecimento das relações raciais nos processos educativos, através das ações coletivas dos movimentos sociais de negros e negras da cidade, assim como nas ações dos movimentos estudantis universitários. Esse processo formativo e ativista encontrou acolhimento, solidariedade e suporte no contexto do Programa Ações Afirmativas.

As redes de afeto, produzidas entorno da ideia Ação Afirmativa, fortalecem-nos diante dos enfrentamentos ao racismo no âmbito pessoal, institucional e estrutural. Uma ideia genuína, presente na concepção de coletividade, de movimento sociais, do Movimento Negro.

De acordo com a autora Nilma Lino Gomes (2012), ao tensionar as questões raciais no Brasil, o Movimento Negro vem intensificando e denunciando, no cenário público, os longos processos de genocídio, segregação, exploração, invisibilidade e silenciamento acometido às populações negras no país. Na medida em que esse movimento politiza a raça, reconstrói uma visão das populações negras, desnaturalizando os estereótipos nas histórias, culturas, práticas, conhecimentos; reconstruindo lugares, por vezes estereotipados, em meio ao alicerce de invisibilização e inferiorização dos povos negros da diáspora. Reconstrói e ressignifica as narrativas e reeduca a sociedade, possibilitando outros modos de se pensar o lugar do negro e da negra no país, denunciando o racismo e valorizando as nossas potencialidades (Gomes, 2012). Consoante a Gomes (2017) na descrição da complexidade do Movimento Negro para refletir a importância dos Coletivos Negros organizados na universidade:

Entende-se por Movimento Negro as diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade. [...] com objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. (Gomes, 2017, p. 23).

Nesse sentido, é fundamental ressaltarmos que nosso lugar de fala nesta escrita está demarcado, como sujeitas posicionadas politicamente: mulheres periféricas, negras que sustentam o legado de sermos as primeiras mulheres da família a cursar o ensino superior, assim como a pós-graduação, no curso do mestrado. É uma posição de experiência social, que encontra ressonância na reflexão apresentada por Djamila Ribeiro (2017) no seu livro, Lugar de Fala. Em um primeiro momento, a autora declara que “[...] o lugar social que as mulheres negras ocupam, e o modo pelo qual é possível tirar proveito disso, nos apresenta uma trilha interessante [...]”. Neste escrito, concordamos com a autora, uma vez que o lugar social acadêmico que nos encontramos trata-se de um espaço improvável para nos tornarmos estudantes da pós-graduação e sermos mestras em educação.

A intersecção dos fatores sociais e econômicos, raciais e de gênero que nos atravessam não implica na ampliação das oportunidades, tanto do ponto de vista material quanto do ponto de vista simbólico. Economicamente, fazemos parte das classes sociais menos abastadas, somos mulheres e racialmente negras. Os dados registram um contingente de pessoas brancas na pós-graduação em torno de 70%, já os outros perfis raciais se dividem em menos 29%⁴⁹. Esse fator indica uma redução da probabilidade de pessoas negras ingressarem na pós-graduação e temos consciência de estarmos na contramão da realidade do imaginário social.

O curso Afirmção na Pós, como política afirmativa do Programa Ações Afirmativas, contribuiu e ampliou as possibilidades de entrada na pós-graduação. O acolhimento simbólico e material do Programa Ações Afirmativas proporcionou, na prática, a permanência através das interações coletivas, ações de solidariedade; e promoveram a possibilidade de aquilombamento dos estudantes negros e negras, indígenas e quilombolas.

Desse modo, refletir o *lugar de fala* é apresentar uma narrativa de uma experiência moldada na intersecção dos conflitos sociais identitários, emocionais e políticos; é esbarrar nos limites e buscar coletivamente os avanços; também é retratar uma trilha inesperada, improvável, de ausências e emergências como nos aponta Boaventura Souza Santos (2010). As ausências que se constituíram em trajetória acadêmica descontinuada e na falta de suporte durante a graduação; e às emergências constituem-se nas estratégias coletivas de permanência na pós-graduação: o Programa Ações Afirmativas, os coletivos sociais estudantis da pós-graduação, e o Pré-acadêmico Afirmção na Pós.

A relação discursiva das ideias apresentadas entre os diálogos reflexivos entre Djamila Ribeiro e a autora Spivak nos contemplam. Ribeiro (2017), ao retratar a expressão Lugar de Fala, também nos apresenta o pensamento de Spivak (2010) sobre o silenciamento das subalternidades produzidas pelo peso das hierarquias opressivas no campo da estrutura econômica, de gênero e raça. Se Spivak apresenta uma interpretação de relativização da voz do subalterno, pois o Outro na concepção da autora não encontra ressonância discursiva na vida, que se coloca nos escombros das experiências da humanidade; Djamila, revela a importância

49 De acordo com o documento produzido pelo Grupo de Trabalho (GT) criado pelo Ministério da Educação (MEC) pela Portaria nº 929/2015 e Portaria nº 149/2015 da CAPES, negros e indígenas ocupam 27,38% das vagas da pós-graduação nos programas de pós-graduação *stricto-sensu*.

desse pensamento no que se refere à alteridade e nos interpela, convidando-nos a flexibilizar esse lugar da subalternidade entre denúncias e estratégias de emancipação — denúncia das opressões cotidianas estruturadas pelo racismo e estratégias para ampliar as lutas sociais.

Para além das falas das mulheres negras, e outros sujeitos subalternos na sociedade, é imprescindível que chamemos para este debate da luta antirracista a todos, todas e todes. E desse modo, todos os sujeitos falantes se reconhecem nos discursos e na prática cotidiana; impliquem eticamente na práxis, com as posições das quais se revelam na sociedade.

Conforme Ribeiro (2017, p. 86): “O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social, consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados”.

E a partir disso, podendo ampliar as possibilidades de um diálogo franco e honesto, no qual é possível criar fundamentos e dar maior concretude para a luta antirracista. Uma vez que é fundamental a escuta das experiências implicadas com a identidade compreendida na subalternidade, frente às relações de opressões; é importante a ampliação da ética da diversidade nos espaços de poder e decisão, para uma sociedade mais justa, e humana.

A autora Patricia Hill Collins (2016) contribui com essa reflexão a respeito dessa posição na sociedade ao retratar a concepção de *outside within* sobre um ponto de vista produzido na posição de sujeita marginalizada. Um lugar social constituído de muitas vozes subalternizadas, mas não menos política, que problematizam e denunciam a sociedade, consciente dos desafios e enfrentamentos — no nosso caso, os desafios de acesso à pós-graduação *stricto sensu* e da permanência no curso do mestrado. Realidade de grande parte dos estudantes negros e negras.

Antes de nos tornarmos integrantes do Programa Ações Afirmativas, este já fazia parte da nossa trajetória, enquanto norteador da luta antirracista. Ao fazermos parte do seu quadro de bolsistas dos diversos projetos, participamos ativamente da construção dessa luta acadêmica na Faculdade de Educação, passamos a frequentar cotidianamente o espaço físico e participamos de algumas iniciativas. Também fizemos parte do curso Afirmando Direito, das rodas de conversas, dos grupos de estudos: mulheres negras e relações raciais na sociedade do Brasil. Assim como utilizamos a materialidade disponível no espaço — livros, armários, computadores, gravadores e papelaria.

O Curso Afirmando Direitos tinha como público-alvo professoras e professores Quilombolas das escolas públicas de Belo Horizonte e Região Metropolitana. Foi um curso que nos deu a oportunidade de ampliar o conhecimento sobre a luta política e a diversidade dos povos Quilombolas. Já os grupos de estudos eram espaços de trocas de conhecimento e reflexões sobre as questões raciais no Brasil.

Um dos objetivos do Programa Ações Afirmativas apreendidos nesta trajetória era a ampliação do conhecimento e do debate formativo sobre as relações étnico-raciais no âmbito da universidade; criando e recriando múltiplas possibilidades de democratização da diversidade de sujeitos e temáticas.

Egressa da afirmação na pós: conhecimento e resistência

O foco desta narrativa trata-se de refletir nossas experiências na luta antirracista em interface com o Programa Ações Afirmativas; assim como aspirantes ao curso do mestrado em Educação. Refletimos as experiências no Curso Pré-acadêmico Afirmção na Pós, egressas e formadoras.

Termos a oportunidade de participação enquanto cursistas do Projeto Afirmção na Pós nos possibilitou entender a importância do curso na compreensão da realidade acadêmica, dos processos estruturais de exclusão da pós-graduação, assim como possibilitou vislumbrar estratégias para superar as barreiras materiais e simbólicas, “naturalizadas” no acesso ao ensino superior.

O Pré-acadêmico Afirmção na Pós, assim como o Programa Ações Afirmativas, implicou na reflexão de estratégias de desconstrução dessa naturalização das hierarquias estruturadas pelo sistema capitalista e racista. Os encontros durante o período do curso tinham como enfoque a compreensão de uma sociedade histórica atravessada pelo racismo, pelas desigualdades sociais arraigadas no país. Nesse sentido, o debate compartilhado contribuiu para a produção de uma consciência da nossa existência, enquanto sujeitas no universo acadêmico: mulheres negras, periféricas que tinham como demanda tornar-se pós-graduandas de um curso stricto sensu. As barreiras de ingresso, alimentadas pela realidade periférica, no mundo do trabalho, não nos permitiriam um trajeto da vida estudantil continuado, com demandas próprias da vida acadêmica e científica, mas, na contramão disso, uma pseudorealidade estudantil recorrida pelas intempéries do racismo estrutural e dos efeitos do capitalismo.

Compreendemos assim, a partir da oportunidade de participação no curso, o seu significado para nossa trajetória, não somente para ingressar em uma pós graduação, mas para o fortalecimento das nossas perspectivas políticas, críticas e da nossa contribuição para a construção de uma sociedade antirracista. O curso nos permitiu ter acesso ao debate da ampliação da consciência de si, das desigualdades de classe e das desigualdades raciais. Do mesmo modo, também tivemos acesso às disciplinas que traduziram os códigos acadêmicos em termos de pré-requisito para a participação nos processos de seleção do mestrado.

Durante as formações, aprender sobre a história e a cultura negra, do ponto de vista anti-hegemônico, re-contextualizar as narrativas que foram condicionadas às populações negras, compreender sobre como a sociedade, de modo estrutural, que levantaram barreiras sociais por raças, o apagamento da história e cultura negra e indígena foram importantes para compreendermos a forma como a sociedade ainda permanece e a necessidade para que outra história seja construída.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2016, o cenário da população negra na pós-graduação é ainda pouco expressivo, como anunciamos acima. O qual resulta em poucos professores negros nos corredores das faculdades e nas salas de aula das universidades públicas ou privadas.

De acordo com Gomes (2017), a inserção dos negros e das negras na disputa do espaço acadêmico, como produtoras e produtores de conhecimento e não mais objeto de pesquisa, não foi dada, mas sim, passou por um histórico de luta pela educação, pelo conhecimento e superação do racismo. Dessa forma, para a continuidade de um cenário de inserção de negras e negros no espaço acadêmico, é necessário pensar o(a) intelectual negro(a) na perspectiva da superação da monocultura do saber e integrá-lo na construção de uma ecologia dos saberes (Santos, 2010). Na perspectiva da ecologia dos saberes, a pluralidade da ciência é demarcada por contribuições feministas, pós-coloniais, multiculturais e pragmáticas e podem ser consideradas como epistemologias de práticas científicas (Santos, 2010).

Nesse contexto, a articulação do curso era tratar o conhecimento não como domínio branco, de modo que a produção do conhecimento é também de direito e foi também construída pelos povos negros e indígenas. Por isso, a importância em nos considerarmos, negras e negros,

sujeitos colaboradores do desenvolvimento da ciência; e a universidade como espaço de disputa, necessitamos reivindicá-lo.

A experiência nos oportunizou entender, com profundidade, o conhecimento já existente no processo de tradição e da tradução em que, historicamente, tem sido vivenciado em nossos cotidianos. Assim como, considerar a importância do movimento negro como precursor da luta pelo ingresso das populações negras na universidade por meio das cotas raciais, entre outras lutas. Isso nos lembra do nosso compromisso de dar seguimento à produção do conhecimento, por meio de reflexões negras. Para além do processo formativo, o Pré-acadêmico nos possibilitou ingressar na pós-graduação.



Foto 2 - Ativismo acadêmico dos e das estudantes e ações afirmativas coletivas.
Afirmção na Pós 2017 - fonte própria.

Em 2016, o pré-acadêmico não estava funcionando, enquanto uma ação institucional, porém os grupos de estudos dos egressos das turmas anteriores pipocavam no Programa Ações Afirmativas. Os coletivos eram compostos por estudantes pós-graduandos, egressos do curso Afirmção na Pós e candidatos aos processos seletivos dos programas de mestrado de Belo Horizonte e Região Metropolitana; os grupos de estudos se reuniam em ações solidárias e de trocas de experiências das possibilidades de ingresso à pós-graduação. Durante esse período, as reuniões eram no espaço físico do Programas Ações Afirmativas, na Faculdade de Educação da UFMG.

O fato de sermos egressas do curso Afirmção na Pós, além do ativismo social no Movimento Negro Estudantil, Coletivo de Estudantes Negros (CEN), Coletivo Blocos das Pretas nos possibilitaram o engajamento para a organização do grupo de estudos, compreendendo sua importância para a luta antirracista. Assim como de almejar contribuir,

de algum modo, e ampliar os perfis dos estudantes da pós, majoritariamente brancos. Tínhamos horizonte e nos tornamos sujeitos pesquisadores, também buscamos sair da posição de objeto para tencionar o lugar dos sujeitos da pesquisa, uma vez que, não raro, os povos negros, pobres, indígenas têm sido uma constante na posição de objetos de estudo .

Integrar os movimentos sociais no período, também, oportunizou-nos tencionar a universidade a se implicar com a política de cotas raciais e reserva de vagas na pós graduação, ampliando o ingresso de negras e negros, indígenas e pessoas com deficiência no mestrado e doutorado. Os sujeitos e sujeitas dos movimentos sociais de negros e negras estudantis, ingressos nos Programas de Pós-graduação, assim como integrantes do Programa Ações Afirmativas e egressos do Curso Afirmção na Pós, impulsionaram ações já existentes, de aprovação das cotas na pós, através das manifestações públicas nos espaços do Campus da UFMG. A reivindicação consistia na aprovação das reservas de vagas para pessoas negras, com deficiência e indígenas, nos cursos de mestrado e doutorado da Universidade.

Nesse contexto de interações coletivas nas reivindicações de cotas para pós-graduação, assim como das ações coletivas de estudos organizadas, reiniciamos o Curso Afirmção na Pós. No ano de 2017, foi nomeado o Grupo de Estudos Afirmção na Pós. A Ação Coletiva tinha como objetivo fortalecer o ingresso de negras e negros no mestrado por meio de uma preparação para os processos seletivos.

No primeiro momento, éramos, em maioria, integrantes do Programa Ações Afirmativas, grande parte egressa do Afirmção na Pós, das turmas de 2012 a 2014. Entre bolsistas e cursistas formamos um coletivo, que abriu chamado para que outros estudantes dos programas de pós-graduação da Faculdade de Educação (Educação — Conhecimento e Inclusão e PROMESTRE — Educação e Docência) pudessem participar. A ação de realizar o convite foi acolhida por uma diversidade de pós-graduandos dos cursos de mestrado e doutorado na Educação, assim como de outras áreas, grande parte das áreas das Ciências Humanas, Letras e Artes.

Um destaque importante, a grande maioria tratava-se de ativistas em movimentos sociais feministas, negros, da infância, LGBTQIA+, dentre outros. O que facilitou os debates e a dissolução dos conflitos ideológicos para dar início às ações em favor do curso. De modo que as inúmeras habilidades a partir de experiências distintas presentes contribuíram para debates urgentes em relação à presença de outros corpos na

contribuição para a pesquisa. Considerando suas trajetórias silenciadas durante séculos na contribuição para a história, cultura, economia e arte da sociedade brasileira.

O curso foi amplamente debatido, tínhamos reuniões semanais, grupos virtuais de trabalho, *WhatsApp*, *e-mail* e redes sociais. As reuniões do grupo tinham o objetivo de ampliar a nossa autonomia em conduzir o curso, em desenvolver e replicar as ações apreendidas como egressos da ideia de Afirmção na Pós, iniciada em 2012, através do edital Abdias Nascimento; e tornar o curso uma ação ativista, da luta antirracista.

Criamos, a título de organização, grupos de trabalho, nos quais nos responsabilizamos pelo conteúdo, pela organização pedagógica do curso, pela tutoria e pela condução dos encontros. O curso consistiu inicialmente na formação para relações raciais e encontros com trocas de experiências dos conteúdos, referentes aos procedimentos metodológicos, e metodologias para a compreensão de produção de um pré-projeto para os processos seletivos de mestrado.

A tutoria no curso era o acompanhamento de um tutor(a), mestrando(a) ou doutorando(a), ao cursista. Os encontros entre ambos tinham como objetivo ampliar as oportunidades de interlocução com o espaço acadêmico da pós-graduação, seja no viés técnico, formato de um projeto, quanto ao conteúdo. Os encontros eram realizados pelos formadores que se dividiam de acordo com as temáticas apresentadas pelos cursistas, previamente dialogadas nas reuniões das equipes.

Para nós, que estamos no processo de construção dessa proposta, o sentimento da importância com o que estávamos reconstruindo a possibilidade de existência do curso se misturava com a necessidade de que todas e todos ingressassem na pós-graduação. O retorno desse processo seria para nós, também, que as reservas de vagas nos cursos de mestrado fossem ocupadas.



Foto 3 - Programa Ações Afirmativas: apoio formativo e a legitimidade institucional. Afirmção na Pós 2017 — fonte própria.

Em 2017, reinicia o grupo de estudo Afirmção na Pós, com o total apoio da Coordenação do Programa Ações Afirmativas. Através da coordenação foi viabilizada a logística física do espaço para realização do curso, assim como a orientação com relação à composição de formação da grade curricular do curso. Utilizamos as salas da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e, noutro ano, utilizamos as salas da Faculdade de Educação da UFMG. Os espaços cedidos para a realização das atividades, tais como as salas de aula da Faculdade de Educação, dentre outros espaços para que a logística das atividades acontecesse, foram possíveis devido ao intermédio do Programa Ações Afirmativas, que, a partir da nossa percepção, fez o movimento de desburocratizar os espaços institucionais e tornar o curso uma realidade.

O apoio simbólico e suporte material da coordenação do Programa Ações Afirmativas naquele momento foi essencial para tornar possível o retorno do curso, que estava em fase de amadurecimento. A presença da coordenação foi fundamental no papel da orientação para a realização das atividades, a estrutura do curso, e para quais seriam os temas fundamentais a serem tratados na formação, compreendendo além de ser uma proposta de ingresso aos estudantes na pós-graduação, trata-se, também, de uma formação antirracista.

Nesse contexto, para além da formação para a compreensão de como se estrutura um pré-projeto de pesquisa, as propostas de discussões eram voltadas para as pesquisas de negros(as) estudiosos(as) que refletiam sobre questões raciais, de gênero, políticas públicas, racismo no Brasil, Lei de Cotas, entre outras.



Foto 4 - Afirmação na Pós 2017 — fonte própria.

A turma de 2017, durante a formação, constituiu-se com quarenta cursistas negras e negros, com idades variadas. A grande maioria com o objetivo de realizar o curso de mestrado nas áreas de humanas, o que facilitou a tutoria no processo de acompanhamento durante o período do curso, já que a maioria dos tutores e tutoras eram dessa área.



Foto 5 - Professor Natalino Neves da Silva. Afirmação na pós 2017 — fonte própria.

Foi possível abrirmos uma chamada pública para o processo de entrada no curso. Os pré-requisitos eram se autodeclarar negra ou negro, oriunda(o), durante a trajetória estudantil, de políticas de Ações Afirmativas, Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cotas sociorraciais e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Muitos destes pré-requisitos já constavam nos editais anteriores do Pré-acadêmico Afirmação na Pós.

Considerações finais

Consideramos, a partir das reflexões das nossas experiências atravessadas pelo Programa Ações Afirmativas na UFMG, de egressas e formadoras do Pré-acadêmico Afirmação na Pós, que a distribuição das oportunidades de acesso à pós-graduação tem o papel de democratizar a diversidade de sujeitos e sujeitas. As ações de afirmação foram suporte para a nossa inserção na pós-graduação.

A ação afirmativa do Programa se constitui no apoio material e simbólico, propiciando uma trajetória de acesso e permanência no mestrado. Além do apoio, foi espaço de resistência e construção coletiva, solidariedade e compartilhamento. Nesse registro, a partir das narrativas das nossas memórias, percebemos a importância de nossa ousadia em afirmar, por meio de palavras e ações, que a universidade pode e deve empretecer.

Fazer parte do Curso Afirmação na Pós nos colocou diante da necessidade de construirmos essa ação coletiva, que não somente moveu

as realidades dos estudantes negros e negras que participaram do curso, mas modificou a nossa realidade e a crença em uma sociedade possível para sujeitos socialmente excluídos.

Ser integrante do Programa Ações Afirmativas na UFMG tornou possível contribuir com o conhecimento científico, com a dignidade em cursar o mestrado, além do fortalecimento da nossa autoestima e da nossa capacidade de ocupar esse lugar historicamente negado a nós.

Muito embora, ainda temos uma longa jornada a construir, pois a realidade está ainda longe de ser o que almejamos. Entretanto, consideramos que as políticas de ações afirmativas nos apontam que estamos no caminho certo. Por isso, narramos, para nunca esquecermos que a luta precisa ser coletiva, ser comprometida com a mudança racial, social e de gênero, para a verdadeira democracia na sociedade brasileira.

Referências

BRASIL. Gabinete do Ministro. Portaria nº 929, de 14 de setembro de 2015. Institui Grupo de Trabalho para analisar e propor mecanismos de inclusão de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, em programas de mestrado e doutorado e em programas de mobilidade internacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 de set. 2015. p. 10.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. Soc. estado. [on-line], v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100006>. Acesso em: 15 set. 2022.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017. 154 p.

_____. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12 de ago. 2022.

GONZAGA, Yone Maria. Gestão universitária, Diversidade Étnico-Racial e Políticas Afirmativas: o caso da UFMG. Doutorado (Tese) — Fa-

culdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

MIRANDA, Shirley; PRAXEDES, Vanda; BRITO, José E. Afirmações na Pós-graduação: experiências, tensões, articulações e deslocamentos de uma proposta de ações afirmativas na Pós-graduação em Minas Gerais. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, S.; SILVÉRIO, V. Ações Afirmativas no Brasil – experiências bem-sucedidas de acesso na pós-graduação. São Paulo: Cortez, 2016.

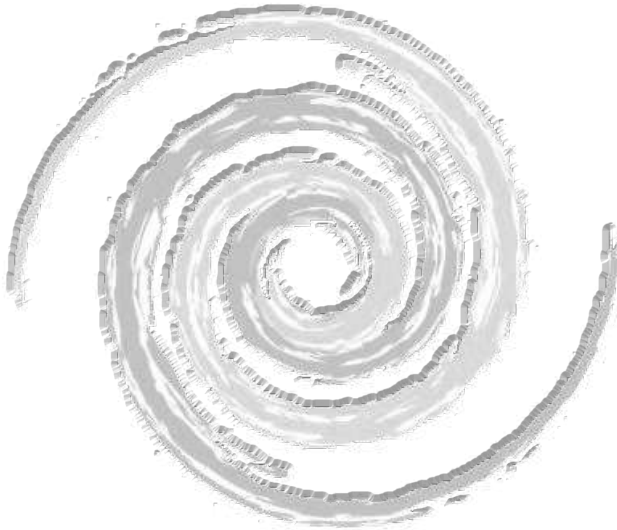
RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala?. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANTOS, Boaventura de. Souza. A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política. Editora Cortez. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.



EIXO TEMÁTICO III

PESQUISA – PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL. DENTRE OS TEMAS DESENVOLVIDOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS ANOS, DESTACAMOS AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A DIVERSIDADE, AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE TRABALHO COM A LEI 10.639/03, A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA, AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS, A BRANQUITUDE E A BRANQUIDADE, A HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA, A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA ETC.





CAPÍTULO 7

TEMPO É MESTRE QUE CURA: A CONTRA COLONIALIDADE DOS POVOS DE AXÉ NO ENFRENTAMENTO AO RACISMO RELIGIOSO

Melina Sousa da Rocha

É por meio da linguagem que nós construímos ideias e percepções sobre o mundo e é por meio dela que nos relacionamos, produzimos culturas e construímos a nossa identidade. Na diáspora, homens e mulheres negras adotaram importantes estratégias de sobrevivência diante do horror da situação cativa. Elas possibilitaram a persistência dos saberes afro-brasileiros em nossa sociedade, que se deu pela adoção de diversos modos de viver e compreender o mundo, por meio da organização social. O fazer quilombola dialoga com o território africano, de forma a reinventar as dinâmicas de resistência à colonização. A intelectual negra Lélia González, ao criticar o pensamento social brasileiro, evidenciando a presença do racismo e sexismo na cultura brasileira, destacou a necessidade de nos reconhecermos enquanto amefricanos na diáspora. Na obra organizada pela União dos Coletivos Panafricanistas, Primavera para Rosas Negras, de 2018, é possível identificarmos diversos debates da autora em torno de um pensamento social brasileiro, pautado no reconhecimento da população negra para a formação do Brasil. Conforme a autora, apesar da escravidão ter arrancado os povos do continente africano, e consequentemente suas formas de cultura; na diáspora, africanos e negros criaram novas formas de organização, inspiradas nas dinâmicas sociais presentes em território africano.

Diante da imposição colonial, que além de submeter africanos, negros e indígenas ao trabalho forçado, adotou um modelo político-cultural de assimilação e anulação culturais, a ideologia se tornou uma dimensão essencial para a manutenção da população negra em lugares sociais subalternizados no Brasil. É por meio da construção discursiva do negro, historicamente associado aos valores negativos, enquanto o branco tem sido associado aos aspectos positivos, que os imaginários da população negra foram criados e seguem sendo reproduzidos. A escravidão atlânti-

ca, adotada como modelo econômico internacional que foi legitimado e protagonizado pela igreja católica, também foi responsável por promover a ideologia de inferioridade, incapacidade intelectual e de ausência de civilidade dos povos africanos e indígenas.

Nesse sentido, as elites, que modernizaram o colonialismo por meio do capitalismo, sempre estiveram organizadas para hierarquizar as sociedades, não só pela exploração do trabalho, como também pela promoção de ideologias que atuam na manutenção do status quo. Assim, o eurocentrismo se estabelece como uma ideologia que só reconhece a história, o conhecimento e a memória dos povos europeus. A negação da memória e da cultura dos povos africanos e negros no Brasil perpassa pela noção de que aspectos como a língua, as narrativas e as cosmovisões dos povos africanos e indígenas devem ser exterminados, para que, assim, essas pessoas sejam eliminadas gradualmente da sociedade por meio de um processo de anulação cultural.

As tentativas de eliminação do conhecimento dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas são compreendidas como *epistemicídio*. De acordo com Santos e Menezes (2010), esse processo pode ser definido como “a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena” (p. 16). Dessa maneira, o epistemicídio se expressa por um modelo de entendimento cultural pautado pela ideia de superioridade e subalternidade. Se por um lado a elite colonial buscou disseminar a noção de superioridade cultural e intelectual, perseguindo e até criminalizando as cosmovisões afro-ameríndias, a comunidade africana e negra buscou preservar e recriar seus valores, resistindo a esse processo de exclusão por meio da formação de comunidades.

A organização social de negros e negras, que resistiam à escravidão, produziu espaços educativos e de sociabilidade diante da condição cativa. Através desses espaços se torna possível a promoção e compartilhamento de saberes entre negros, escravizados e livres. Kilombos, terreiros e irmandades são modelos das chamadas *comunidades culturais* (Parés, 2007). Essas comunidades se inspiravam na memória dos grupos africanos étnico-africanos para reconstruírem suas existências na diáspora. Essas formas foram se reinventando na diáspora, possibilitando a produção de um novo “fazer filosófico”, pautado nas trocas positivas, ainda que em contexto desfavorável como o da escravidão e do racismo.

Durante a colonização, as tentativas de imposição da cultura católica e a proibição da existência do que os portugueses nomeavam como “feitiçaria”, “magia negra”, dentre outros nomes pejorativos, não pode

ser compreendida apenas como uma discriminação da prática religiosa, mas sim como uma ampla estratégia de negação cultural da memória e dos saberes de africanos e afro-brasileiros. Essas estratégias são naturalizadas na sociedade brasileira e mesmo com a abolição da escravatura, em 1888, persistem por meio da adoção de um estado com vistas ao capitalismo. Esse estado desenvolve e sofisticada a exclusão, e, assim, o discurso das elites segue legitimando as desigualdades oriundas da escravidão. Com isso, os espaços educativos, sobretudo aqueles de educação formal, seguem propagando discursos e ideologias que inferiorizam e negam os saberes dos povos de Axé .

Nas próximas linhas buscamos explorar e analisar como esse sistema de exclusão construiu uma polaridade entre os conhecimentos africanos, afro-brasileiros e indígenas, e os europeus, por meio do discurso. Ao mesmo tempo, essas linhas refletem sobre o processo de resistência empreendido por esses sujeitos para garantir que suas memórias e experiências sigam existindo.

Os saberes tradicionais dos povos de Axé

As religiosidades afro-brasileiras são essenciais para a memória e existência da população negra no Brasil. Diante da situação cativa, africanos escravizados, que foram sequestrados e enclausurados nos navios negreiros, buscaram estabelecer redes de compartilhamento e organização capazes de fazê-los resistir à violência colonial. O culto aos ancestrais e as formas de cura física e espiritual foram reatualizados durante a escravização não só para dar continuidade as suas crenças, como também para construir espaços de sociabilidade. Se no século XVI os *calundus* coloniais, que foram uma espécie de proto-religião em que os escravizados puderam promover suas práticas de cura e consolo diante da condição social, deram início as formas de religiosidade negra que conhecemos hoje (Parés, 2007), para Possidônio (2018) as comunidades escravas proporcionaram caminhos para o desenvolvimento de uma vida coletiva e de constante renovação da memória dos povos africanos na diáspora.

Assim como os *calundus*, praticados em senzalas e em espaços reservados, proporcionaram uma tradição filosófica e humanizadora aos escravizados, a experiência kilombola atravessava o atlântico e se tornou uma forma de organização comum em todas as Américas (González, 2018). Os quilombos históricos foram experiências que promoveram uma resistência direta, por meio da ruptura, fuga e revolta de escravizados.

Para a historiadora Beatriz Nascimento, o Kilombo⁵⁰ com “K” é o nome atribuído às práticas centro-africanas de resistência à colonização brasileira. Em seu artigo O conceito de Quilombo e a resistência cultural negra, a autora defende a existência de um fazer filosófico atlântico e aponta para a perseguição dos quilombos no Brasil como uma política comum no Brasil.

Mais tarde, no século XVIII, as irmandades e terreiros tornaram-se instituições com poder político-social, capazes de promover ações de emancipação da população negra. Elas foram essenciais na compra de alforrias, bem como na continuidade das práticas filosóficas e culturais da população negra. Nesse sentido, instituem-se como espaços de resistência, em que o saber e os conhecimentos da herança africana e afro-brasileira eram compartilhados. Com o passar do tempo e a manutenção do discurso eurocêntrico e racista na sociedade, a existência desses espaços segue confrontando a sociedade racista, mesmo sofrendo uma diversidade de violências e sem apoio de políticas efetivas que garantam sua participação. Nesse sentido, a inserção de sujeitos, que vivenciam essas práticas, nos diversos espaços de poder, pode representar um avanço no debate sobre a importância das narrativas e cosmovisões afro-brasileiras na produção de conhecimento.

Por isso, é de extrema importância a escuta dos sujeitos, agentes dessas culturas, como forma de compreender como tem se dado essas existências em meio ao racismo religioso, que se instrumentaliza por meio de diversas estratégias, e à inferiorização da população negra. Ao possibilitarmos o ponto de vista daqueles que foram historicamente invisibilizados, transformamos pessoas que foram desumanizadas historicamente em protagonistas de suas histórias e saberes. As reflexões apresentadas neste texto são parte de um estudo desenvolvido junto ao programa de *Pós-graduação: conhecimento e inclusão, da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais*. Nele, foi abordado o impacto do racismo religioso nas instituições, e como essa violência resulta em uma exclusão material e simbólica dos povos tradicionais de Axé ainda hoje; ao mesmo tempo em que identificou, através da disputa

50 Ainda que a autora diferencie o uso do Kilombo com “K”, para as práticas centro-africanas; e com “Qu” para aquelas desenvolvidas em território brasileiro, ao mesmo tempo em que busca sempre estabelecer uma relação entre as duas experiências que se dão por uma tradição de “fuga” e “organização”. A grafia com “K”, é utilizada no texto para proporcionar uma melhor leitura, bem como para valorizar a escrita dos povos centro-africanos.

narrativa, os discursos contra coloniais como formas de resistir às discriminações. O estudo, de inspiração etnográfica, acompanhou as aulas da disciplina *Catar Folhas: saberes e fazeres dos povos de axé*, realizando visitas em algumas comunidades e entrevistando quatro mestres, buscando compreender as relações desses sujeitos com o racismo religioso nas instituições, sobretudo àquelas responsáveis pela a educação formal.

Por meio de um levantamento bibliográfico interdisciplinar, a pesquisa buscou contextualizar as afro-religiosidades na diáspora brasileira e se propôs a refletir sobre as estratégias coloniais de exclusão dos povos de Axé, bem como sobre o protagonismo desses sujeitos na resistência à colonização. Longe de uma visão idealizada de alguns estudiosos, que reivindicam a laicidade nas escolas como instrumento de democratização do saber; o estudo compreende os espaços de educação formal como espaços que propagam discursos e valores religiosos que estão intrínsecos ao seu surgimento, e pautados em valores cristãos. Sendo, portanto, espaços de proselitismo religioso que beneficiam apenas uma parcela da população. Através das reflexões de Stela Guedes Caputo, de 2012, presentes na obra *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé*, é possível compreender como o racismo religioso opera na subalternização dos povos de Axé na sociedade, e consequentemente, nos ambientes escolares. O estudo da autora evidencia uma série de violências vividas por adeptos do Candomblé, e como elas causam impactos psicológicos e materiais na vivência dos povos de Axé, provocando, muitas vezes, o abandono escolar.

Ao mesmo tempo, podemos dizer que os mestres de Axé, ao ocuparem as universidades, promovem uma disputa narrativa capaz de questionar a superioridade do pensamento hegemônico. Ao trazerem a possibilidade do conhecimento orgânico, vivenciado cotidianamente em suas comunidades, para o espaço acadêmico formal, esses sujeitos promovem a *contracolonialidade*, confrontando com seus corpos, textos e narrativas, a pilhagem epistêmica, majoritariamente branca. Para Quijano (2010) a colonialidade é um sistema que classifica o mundo em uma pedra angular, em que a fundação, a história e a origem da humanidade só poderiam partir da Europa. Ao se aliar ao mito da democracia racial, esse sistema tem perpetuado o epistemicídio e a eliminação de culturas locais, concomitante à hecatombe de índios e negros escravizados que ocorreu, e ainda ocorre, em nosso país. A crença na superioridade cultural faz parte do que chamamos de etnocentrismo e, que perpetua em nossa sociedade a ideologia do colo-

nialismo, como um conjunto de ideias justificatórias do domínio europeu sobre os outros continentes (Santos, 2013, p. 29).

Por sua vez, o intelectual Nego Bispo compreende a contra colonização como o enfrentamento direto da colonização. Na situação cativa, a contra colonização se dá pelo enfrentamento constante entre “povos, raças e etnias em um mesmo espaço geográfico” (Santos, 2015, p. 20). O debate, ao nível do discurso, nos aponta que essa disputa também é narrativa, e conseqüentemente discursiva, pois, se o conhecimento formal insiste em negar o conhecimento da população negra, os povos de Axé, ao resistirem em suas práticas tradicionais e cotidianas, promovem um fazer filosófico capaz de descolonizar o imaginário coletivo que os estereotipa e estigmatiza.

O contexto de análise junto aos mestres de Axé

Ainda que possamos evidenciar a presença do eurocentrismo e colonialismo nos currículos acadêmicos e espaços de educação formal, é necessário destacar esforços e ações de indivíduos e coletivos na descolonização dos currículos das universidades públicas. Podemos encontrar esse movimento crescente na UFMG, onde as ações buscam reconhecer a importância de mestres e mestras em saberes populares e tradicionais. Nesse sentido, ao protagonizarem seus saberes em um ambiente historicamente elitista, esses sujeitos provocam importantes deslocamentos para desconstruir a hegemonia do conhecimento. No artigo nomeado: *Por uma universidade pluriépistêmica: a inclusão de disciplinas ministradas por mestres dos saberes tradicionais e populares na UFMG*, de 2016, de Guimarães *et. al.* é possível verificar que o surgimento da disciplina *Catar Folhas: saberes e fazeres dos povos de axé* foi fruto de esforços que questionam a colonialidade do saber. Os autores apresentam a trajetória de desenvolvimento de programas que propõem a inclusão de saberes tradicionais na UFMG como forma de democratização do currículo. Para Gomes (2012) a descolonização da universidade ocorre por meio de duas dimensões essenciais: pela inclusão de sujeitos, historicamente negados à educação, nas universidades públicas; e pelo questionamento das bases epistemológicas do conhecimento produzidas nessas instituições.

O Programa Transversal em Saberes Tradicionais, aprovado pela resolução nº 19/2017, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG foi o responsável por ofertar, em 2017, a disciplina *Catar Folhas: saberes e fazeres dos povos de axé*, ministrada por diversas lideranças

que protagonizam a pluralidade de religiosidades afro-brasileiras em Minas Gerais. O estudo adota o conceito religiosidades afro-brasileiras ao invés de religiosidades de matriz africana, por compreender que, mais do que uma continuidade histórica das religiosidades africanas, ao promover trocas culturais com os povos originários, os povos de Axé resistiram às tentativas de anulação cultural, por meio da adoção de um fazer filosófico, uma cosmopolítica (Anjos, 2006). A cosmopolítica afro-brasileira se dá em meio à resistência da condição cativa em que africanos e indígenas foram submetidos. Através da confluência desses saberes é que o negro reexiste diante da exploração colonial. De acordo com o pesquisador Nei Lopes

O encontro no Brasil, entre as culturas locais e as de origem africana foi um momento de trocas amplamente ricas que marcaram para sempre o corpo e a alma nacionais. E essa riqueza se deveu, no que toca aos negros africanos, principalmente ao elemento de origem banta, que, pelo volume de sua importação, foi aquele que mais interagiu com o indígena brasileiro, no tempo e no espaço, durante e após o período escravista. (1998).

Ainda que o conceito original de “Bantu” seja atribuído ao grupo linguístico que se estende por toda África Centro-Occidental, concordamos com Lopes (1998) na compreensão da cultura banta como aquela resultante da vasta importação de povos oriundos dessa região, sobretudo aqueles que ocupam hoje o território de Angola. Como os primeiros a serem explorados no Brasil, esses povos foram aqueles que trocaram as primeiras folhas e fundamentos com os povos originários, e que assim, desenvolveram uma multiplicidade de cultos de cura e devoção ancestral. Mais tarde, no século XIX, esses sujeitos passaram a construir instituições com base na memória e da formação de sociedades complexas em território africano. As irmandades e terreiros, buscando se conectar com os fragmentos de cultura que resistiam em meio à condição escravizada, reinventaram suas formas de conexão com o continente de origem. É nesse sentido que as comunidades culturais (Parés, 2007) passam a se organizar por meio da inspiração e apropriação das chamadas nações: Angola, Congo, Jêje, Mahin, Ketu, Mina, dentre outras.

Experiências, como a institucionalização do Programa Transversal em Saberes Tradicionais, expõem avanços no debate sobre a democratização da universidade, ao retomarem essas narrativas. As religiosidades afro-brasileiras na universidade produzem contradiscursos importantes na valorização da cultura negra, sobretudo no âmbito das cosmovisões

afro-brasileiras. Os terreiros, irmandades e comunidades tradicionais se caracterizam como espaços de resistência, em que se preservam e recriam valores civilizatórios compartilhados pelas práticas de linguagem, e consequentemente as práticas sociais. Diante da importância da efetivação do ensino da história e das culturas africanas e afro-brasileiras, determinada pela Lei 10.639/03, a disciplina e o programa de formação podem ser reconhecidos como ações efetivas de valorização da cultura afro-brasileira.

As mestras e os mestres pesquisados, nesse sentido, são intelectuais orgânicos, que além de preservar e compartilhar os saberes das tradições, contribuem para o conhecimento e reconhecimento das culturas e histórias da população negra. Dessa maneira, ouvir e analisar seus discursos é essencial para a compreensão do racismo religioso no Brasil, uma das diversas dimensões da estruturação ideológica do racismo em nosso país. Mais do que devotos religiosos, ao trazerem os conhecimentos de maneira orgânica, esses sujeitos confrontam a dinâmica do conhecimento hegemônico, centrada na figura do professor universitário, majoritariamente homem e branco, e que, como tal, difunde a existência de um saber eurocêntrico.

Outra dimensão importante do debate é o próprio conceito de religião. A imposição da religião católica, ainda que buscasse anular as identidades culturais no Brasil, jamais impediria o exercício das culturas e práticas da religiosidade negra, uma vez que o negro na diáspora encontrou diversas formas de resistir às estratégias de apagamento.

De acordo com Appiah (1997) a própria noção de religião é eurocêntrica, uma vez que ela tem por base o cristianismo europeu, não sendo capaz de abarcar as experiências dos povos africanos. A religiosidade afro-brasileira, assim como a africana, não pode ser reduzida a uma experiência religiosa, mas pode ser entendida na complexidade da produção cultural desses povos. Nesse sentido, a inferiorização e o racismo religioso é uma criação puramente colonial, que reflete no medo, preconceito e incompreensão dos colonizadores sobre os africanos e afro-brasileiros.

Assim, torna-se necessário desconstruir a ideia do racismo religioso apenas como uma intolerância religiosa. Mais do que isso, o racismo religioso é a ferramenta que busca justificar o apagamento das culturas e histórias africanas. Sendo assim, a escuta de mestres contribui para a elucidação da complexidade da resistência cultural negra no Brasil. As entrevistas realizadas junto aos mestres procuraram demonstrar como as

comunidades afro-brasileiras produzem conhecimentos sobre si mesmas e sobre os povos africanos e negros, por meio da produção de narrativas. Os sujeitos entrevistados, com vasta experiência e vivência nas tradições, são fontes importantes para compreensão das dinâmicas de ancestralidade e tradição presentes mesmo em condições adversas como a escravidão.

Os sujeitos entrevistados, além de pertencerem às religiosidades, também são importantes atores políticos em Belo Horizonte e em todo território mineiro, estando também vinculados às lutas dos movimentos sociais e negros. São eles;

Mestra Cássia Cristina (Makota⁵¹ Kidoialê):

Mestra Cássia é título de Makota no território kilombola: Manzo Ngunzo Kaiango, no bairro de Santa Efigênia, Belo Horizonte. A Mestra também é ativista, poeta e escritora; e tem se destacado no engajamento da luta antirracista e na afirmação das identidades tradicionais e da educação quilombola. O Kilombo Manzo também possui atividades e cerimônias em Santa Luzia, região metropolitana de BH.

Mestra Pedrina:

Mestra Pedrina é capitã do terno de Massambique de Nossa Senhora das Mercês, no Reinado de Nossa Senhora do Rosário, em Oliveira, cidade localizada na região Centro-Oeste Mineira. Estudiosa das culturas afro-brasileiras, ela tem se dedicado em manter as tradições da religiosidade católica negra, através da preservação do Reinado. Iniciada no Candomblé de Angola, no terreiro Nzó Atin Oyá Oderin, localizado no bairro Piratininga, em Belo Horizonte, a Mestra percorre os territórios de Oliveira, Belo Horizonte e Sabará, cidades onde se divide entre obrigações religiosas e atendimentos diversos, como o de benzimento.

51 Para Lopes (2003) “nos candomblés bantos, o termo é equivalente à equéde, mais velha. Do quimbundo makota, pl. de dikota, mais velho, maior “conselheiro de soba. Indivíduo de respeitabilidade pela idade, saber ou riqueza.”

Mestre Washington:

Tateto⁵² de Nkissi no terreiro Nzó Atin Oyá Oderin, Mestre Washington integra a comunidade, onde é reconhecido pelo nome tradicional de Kamugenan. Washington é ativista do movimento negro e tem se debruçado em denunciar o cristofascismo, que, conforme o Mestre, é um projeto político, organizado pelos evangélicos para perseguir e atacar os povos de Axé. O Mestre também compõe o Terno de Nossa Senhora das Mercês, junto à Mestra Pedrina. Contribui com textos e na equipe editorial, da revista *Senso*, escrevendo reflexões sobre sua narrativa com as religiosidades afro-brasileiras.

Mestra Efigênia (Mameto Muiandê):

Mameto⁵³ e matriarca do terreiro Manzo Ngunzo Kaiango, a Mestra também participa ativamente de eventos, seminários e cursos da universidade. Destaca-se em Belo Horizonte pela liderança no quilombo/terreiro. Sem escolaridade, ela é uma importante guardiã dos saberes orais dos Candomblés de raiz Congo-Angola, e escreveu o livro *Manzo: ventos fortes de um Kilombo*, em coautoria com mestra Cássia, sua filha biológica.

Em síntese, os sujeitos entrevistados compõem o universo dos reinados, práticas afro-católicas comuns ao território mineiro e aos Candomblés Angola-Congo, popularmente reconhecidos como Bantu. O estudo colabora e amplia os estudos na educação sobre as tradições de origem Bantu, comumente invisibilizadas pelas tradições nagôcentristas que, por meio de pesquisadores e estudiosos, deram maior importância à influência iorubana nos estudos sobre religiões africanas e afro-brasileiras. A noção de que os povos Bantu não possuíam narrativas e culturas próprias, e que por isso, tomavam de empréstimo das culturas iorubanas, fomentou um imaginário da África Centro-Occidental como aquela que não possuía estrutura de conhecimento, Sodrê (1999) critica o chamado mito da pureza nagô como aquele responsável por atribuir a superioridade cultural de alguns grupos africanos. Nesse sentido, a reflexão busca desmistificar a ideia de inferioridade cultural dessas comunidades culturais, compreendendo a presença e a influência desses grupos em Minas Gerais e em todo território nacional.

52 Conforme Lopes (2003) “chefe do culto. Do quimbundo tata’etu, nosso pai.

53 Para Lopes (2003) Mameto de inquite “Mãe de santo dos candomblés bantos. Do quimbundo mama’etu, nossa mãe.

Discurso racista e discurso contra colonial: uma proposta de análise

Ocupado em refletir sobre a produção de significados, o estudo realizado adotou uma metodologia qualitativa, investigando a relação entre a produção de discursos e a realidade social. Entendendo a relação íntima entre educação e linguagem e refletindo sobre o aprendizado da cultura em termos de narrativa, o estudo buscou inspiração na abordagem etnográfica, e na pesquisa participante, como metodologia de ação no campo, buscando fomentar processos de interação que permitiram as reflexões sobre saber, conhecimento, espaços de educação formal e sociabilidade nos espaços tradicionais em relação ao racismo religioso.

A análise do Discurso Crítica (ADC) (Dijk, 2004) contribui para a compreensão da linguagem como prática social, sendo assim, um agir com e sobre o mundo. A análise discursiva nos convida a refletir sobre as desigualdades de gênero, raça e classe, e como elas estão diretamente relacionadas à produção de ideologias. São os discursos que polarizam culturas e disseminam imaginários de superioridade, refletindo na centralidade de poder das elites racistas. Ainda assim, esses discursos, ao serem produzidos pelos sujeitos marginalizados, produzem contradiscursos que buscam construir suas próprias concepções sobre o mundo e a sociedade. Nesse sentido, ainda que as elites se utilizem dos discursos para produzir preconceitos e discriminações, ao acessarem alguns espaços de poder, os Mestres possibilitam a desconstrução dos mesmos, por meio da desconstrução das ideologias e da retomada de suas experiências por meio das narrativas.

Os estudos do discurso são ferramentas importantes nas análises das realidades sociais e são capazes de questionar o ensino da língua, retirando o foco da compreensão das estruturas gramaticais para tratar dos objetivos, implícitos e explícitos, que se tem na produção de um enunciado, e como eles impactam na manutenção ou na crítica ao poder. Se durante muito tempo, cientistas buscaram defender a existência da neutralidade na produção linguística, hoje podemos questionar essa visão, entendendo que as desigualdades sociais se mantêm devido à existência de concepções ideológicas que são inerentes aos grupos que buscam dominar.

A análise da linguagem em diálogo com a realidade social precisou romper com a fronteira disciplinar e produzir uma metodologia que unisse as concepções da antropologia, sociologia, psicologia e linguística (Dijk, 2004). Sendo, portanto, uma metodologia de análise efetiva na compreensão dos fenômenos culturais. Teun A. Van Dick (2004, 2008,

2015) chama a atenção para a importância da produção de discursos na construção do conhecimento e na manutenção das hierarquias de poder. Referência no estudo do discurso racista, o autor defende a ideia de que a polarização discursiva tem sido produzida pela elite para disseminar estereótipos e imaginários que reforçam o racismo, por meio de construção de representações sociais inferiorizantes e subalternizantes. Essas representações afetam diretamente os grupos subalternizados, fazendo com que eles mesmos incorporem a ideia positiva sobre o branco, europeu e colonizador, e negativa com relação a eles mesmos.

Sendo as instituições e a mídia as responsáveis por disseminar os valores das elites, o conhecimento por elas produzido reflete nas intenções daqueles que controlam o poder. Em uma sociedade em que o colonialismo segue como projeto ideológico, é comum que a elite busque uma coesão ideológica por meio da criação de mitos de fundação, como o mito da democracia racial (Marçal, 2012). A ideia de democracia racial no Brasil foi fortemente disseminada pelo pensamento social brasileiro e a elite intelectual do país. Portugal, desde a colonização, adotou um modelo assimilacionista, em que buscava converter africanos e indígenas em portugueses e cristãos. Ao contrário do modelo inglês de colonização, de extrema segregação, o modelo assimilacionista promovia uma falsa ilusão de que negros e indígenas poderiam alçar lugares sociais comuns aos colonizadores, por meio da recusa de suas culturas de origem e adoção da cultura eurocêntrica.

É por meio dessa relação que, após a abolição, o estado brasileiro busca repercutir a ideia de que não houve escravização no Brasil, e sim, relações cordiais e de boa convivência entre as raças. Ao mesmo tempo em que busca sustentar esse discurso, a colonização desenvolveu uma hierarquização de lugares sociais e econômicos em que a população negra se mantinha excluída. Essa exclusão do negro na sociedade brasileira se deu, materialmente, por meio da precarização das condições de vida, e simbolicamente, por meio da recusa e criminalização de suas práticas culturais.

Os preconceitos estruturais, como o racismo e o machismo, se estabelecem como lógicas de poder e se materializam pela reprodução de discursos públicos (Dijk, 2015). Podemos perceber como essa lógica ocorre hoje em nosso país, fomentada por discursos conservadores e fascistas que produzem a violência contra as minorias e os povos minorizados. O discurso de conversão e abandono das crenças e tradições torna-se uma dimensão do discurso neofascista na política brasileira. A existência de

uma bancada evangélica organizada e aliada ao agronegócio e às milícias, oprime e persegue os povos de Axé, ao passo em que reforça a ideologia do Brasil cristão.

Para Djik (2015) o colonialismo, a eugenia, as limpezas étnicas, dentre outras práticas criminosas da elite econômica mundial são ações sustentadas por ideologias que inferiorizam o outro por sua pertença étnica ou racial. Os discursos atuam por meio de organizadores globais de um sistema ideológico construído pelas, e para valorizar, as elites, afirmando aspectos positivos do “nós” (o grupo de dentro) e negativos do “eles” (o grupo de fora), mantendo as mesmas lógicas de estruturação dos lugares sociais impostas pela escravidão. Os que compõem o grupo de dentro, as elites, estabelecem suas narrativas como únicas, e, consequentemente, como normas de humanidade. Nesse sentido, há uma supervalorização da cosmovisão eurocêntrica e capitalista, enquanto se impõe, através de suas instituições, a negação das culturas indígenas e negras no Brasil, perseguindo e violentando adeptos e espaços comunitários.

“Eles” são aqueles que precisam ser convertidos, assimilados, civilizados pela escola, convertidos pela igreja e culpados pela justiça parcial. Esses discursos, ao tornarem-se públicos pelas instituições e pelas mídias, implantam a perversidade sobre a população negra e de Axé. Os discursos públicos não são a “voz do povo”, mas sim a manifestação da ideologia das elites, que busca ensinar através da imposição e da inferiorização, os seus valores,

Mais do que qualquer outro discurso, o discurso pedagógico define a ideologia oficial e dominante, estabelecendo o conhecimento e a opinião oficial, sem dar lugar à controvérsia. É dessa forma que muitas crianças, pela primeira vez, recebem informações sobre os povos de outras partes do mundo, sobre imigração ou sobre negros ou povos indígenas de outra parte da cidade, do país e do continente. (Djik, 2008, p. 22).

Essa lógica se impõe bruta e sobre os povos de Axé na medida em que o catolicismo se torna a religião oficial das colônias portuguesas, legitimando a crença cristã como norma de humanidade, enquanto as demais crenças eram animalizadas e atribuídas ao atraso. Essas ideias se sofisticam discursivamente através da estigmatização desses povos como aqueles que precisam ser corrigidos. Em Caputo (2012) podemos observar como os insultos operam no reforço aos estigmas que produzem o racismo religioso. Lendo Guimarães (2002), Caputo (2012) afirma que existe um ordenamento na produção de insultos. Esses se organizam pela

estigmatização da pobreza, em que o grupo dominante monopoliza os lugares sociais de poder e prestígio; pela anomia, em que a elite atribui ao grupo subalternizado uma desorganização familiar, e, portanto, uma tendência à delinquência; e pela animalização, em que se retira a dimensão humana dos grupos marginalizados.

Nesse sentido, esses insultos não se dirigem apenas ao indivíduo, mas ao grupo social e cultural a que ele compõe. O discurso de demonização transcende os espaços da igreja e se estabelece na sociedade como uma “verdade”. É comum que o Presidente da República no Brasil reforce a ideia de que a bíblia e o cristianismo são verdades absolutas, e que a ordem social é proveniente da crença no Deus cristão. Em um outro polo, ele questiona o apoio de Lula aos afro-religiosos, mesmo que o ex-presidente não tenha instrumentalizado a política com esses sujeitos. A falsa simetria do discurso racista de Jair Messias Bolsonaro é um reflexo da ideologia colonial no Brasil, que buscou demonizar os povos de Axé, como podemos perceber no discurso da Mestra Cássia, que relata os casos em que era chamada de “bruxa” e “adoradora do diabo” na escola que estudou quando criança.

Além dos insultos diretos, há uma sutileza presente no racismo religioso que coaduna com o mito da democracia racial. Nesses casos, os discursos racistas se expressam de forma mais sutil, pela negação do outro e pela alegação de inexistência dessa negação. Nesse caso, a violência busca rejeitar a existência do outro, como observamos no discurso de Mestre Washington:

Mas aí tem um grupo/que é a maioria/que tem uma violência mais subjetiva/mais simbólica que é aquele/do olhar/que é aquele que separa/prefere não sentar perto de você quando você tá com/alguma coisa simbólica/ da nossa religião como as contas/aquilo que de repente questiona com olhar/com as vestes que você tem/então tem uma relação aí daquilo que é o simbólico da sua religião/ que acaba afetando o outro/e aí nesse incomodo ele gera uma violência muito sutil/que é o do não ficar perto/do não deixar o filho próximo/mas que não se assume/ e que tem o mesmo pano de fundo racista como as outras questões [...] (Mestre Washington, 2017).

A violência subjetiva, apresentada pelo Mestre, reflete na lógica racista brasileira, pautada no mito da democracia racial. Nessa forma de racismo ‘à brasileira’, o grupo dominante segue excluindo o grupo subalternizado, ao mesmo tempo em que empreende esforços para negar a existência do preconceito. A rejeição da partilha e troca com aquilo que difere da norma de humanidade acontece também por meio de gestos,

demonstrações e olhares de rejeição. As contas, fios de miçanga que simbolizam a relação dos afro-religiosos com suas divindades; suas roupas e corpos recebem a violência por meio do afastamento. O olhar de negação, que exclui o outro, pode provocar traumas e conseqüências ainda piores, como relata Caputo (2012). Diversos sujeitos, como a Mestra Cássia e seus irmãos, acabam desistindo de frequentar a escola diante do racismo. É possível perceber, diante dos discursos analisados, que a escola segue uma lógica de manutenção da exclusão social, por meio da deslegitimação da cultura dos povos de Axé. Mestra Cássia, tanto nas entrevistas, quanto em outros espaços, tem defendido a existência de uma educação específica, que atenda às populações tradicionais. Para ela, existe uma hierarquização nesses espaços que é legitimada pelas relações de poder, e que também se expressam pela polarização do conhecimento,

[...] lá dentro tinham aqueles que eram privilegiados e aqueles sabiam que ia favorecer os privilegiados/ então/ eu sempre olhava assim a educação/ Porque a educação nos mantinha com conhecimento/ de que branco era o Doutor e nós estávamos abaixo disso (Mestra Cássia, 2017).

A discussão reflete sobre a importância do protagonismo de mulheres negras na intelectualidade, e como elas interpelam o gênero, a raça e a classe, pensando suas vivências. É essencial que mulheres e homens negros ocupem espaços de poder, seja criando políticas públicas, tensionando a educação, ou denunciando o sistema racista que segue vigente no Brasil. Ao ocupar os espaços acadêmicos, homens e mulheres negras podem retomar e contar suas narrativas, desvelando o preconceito racial e exigindo melhores condições de existência, simbólica e material, da população negra.

Nesse sentido, podemos dizer que o direito de falar sobre si, em um espaço hegemônico e branco, expressa o direito de manifestar concepções de mundo historicamente criminalizadas e perseguidas. Essa ação representa a potência desses sujeitos na produção epistemológica, como estratégia de reivindicação de suas humanidades. Se o pensamento colonialista se estabelece pela imposição de ideias e criação de dicotomias que inferiorizam “o outro”, os povos tradicionais assumem a contracolonialidade para garantir o direito de manter suas tradições.

Feminismo, lugar de fala e contracolonialidade

É possível compreender o discurso das elites como aquele que reverbera ideologia por meio das instituições, e como tal, busca manter as hierarquias de poder por meio da disseminação de valores positivos e negativos da branquitude. Com isso, é urgente destacar ações de intelectuais na denúncia dessa lógica hegemônica. Com os avanços tecnológicos e a ampliação dos debates nas redes sociais, a participação popular nos debates trouxe uma nova perspectiva de confronto discursivo. A juventude, sobretudo as mulheres, tem se destacado, denunciando as hegemonias presentes na sociedade capitalista e colonialista, por meio da produção de contradiscursos que denunciam as representações sociais negativas sobre a população negra disseminadas sobretudo na mídia e nos currículos escolares.

Ao inferir em debates nas redes sociais, mulheres e homens negros conseguem ampliar suas vozes, apropriando-se das consequências da globalização para denunciar mentiras históricas legitimadas pelas instituições. A ascensão do protagonismo de povos minorizados socialmente trouxe um debate sobre a necessidade de respeitarmos os lugares de fala de quem protagoniza as exclusões e violências. Para Ribeiro (2017) as elites brancas foram responsáveis por instituir desautorizações de fala, contando a história da sociedade sempre na perspectiva dos dominadores.

Ribeiro (2017), no livro *O que é Lugar de fala?* atribui ao “*Feminist Stand Point*”, ou ponto de vista feminino, um conceito desenvolvido pelas feministas negras estadunidenses, às novas perspectivas de análise da realidade social. Para ela, na medida em que possibilitamos que mulheres negras possam contar suas narrativas nos espaços de poder, promovemos ações que podem possibilitar a cidadania e inclusão dessas mulheres na sociedade.

Como explica Collins, quando falamos de ponto de partida, não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permite ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades. (Ribeiro, 2017, p. 58).

Pensando, portanto, nas condições sociais dos povos de Axé, o ponto de partida das reflexões perpassa não só pelo debate virtual, ainda que a internet tenha possibilitado que os povos tradicionais possam dialogar com outras comunidades que estão resistindo em todo território brasilei-

ro. Ações de descolonização, por meio da inclusão dos mestres na universidade pública, como professores, podem ser consideradas como formas de proporcionar os lugares da fala, por meio da apropriação do espaço de poder. Ainda assim, é importante destacar que essas ações possibilitam a inclusão e o confronto narrativo, mas que é necessário destruir as relações de poder capitalistas que mantêm a concentração de renda e poder econômico nas mãos dos brancos.

Conforme González (2018), é urgente denunciar os lugares sociais atribuídos à população negra no país. A pobreza e a miserabilidade atingem majoritariamente negros e negras, mulheres negras ocupam sempre os trabalhos mais precarizados e os negros têm sido mortos tanta pela violência policial quanto pelas condições precárias de sobrevivência. A retomada dos lugares de fala, ainda tímida nos espaços institucionais, não resulta na efetivação de uma mudança sistemática da condição do negro no Brasil, mas possibilita a disputa narrativa nos espaços de poder.

Analisando o discurso de Mestra Pedrina, sobre sua presença, e dos demais mestres na UFMG, é possível reconhecer que a proposta da formação em Saberes Tradicionais tem proporcionado uma descolonização dos saberes na universidade:

Pois é/eu acho que isso é um crescimento/e eu até penso que é o movimento do mundo mesmo/que esse mundo está andando/porque/quem falou que é só os europeus que tem sabedoria/ou que tem um saber que se possa divulgar/né? então se é universidade né?/ ela tem que ser diversidade/entendeu? tá certo? ela tem que ser diversidade/tudo tem que ser considerado/ então eu acho muito bom de estar tendo essa oportunidade de falar/do que eu conheço/do que eu sei/dentro duma universidade/porque isso ajuda as pessoas/aí ajuda as pessoas a se formar/a formação do ser ela é muito ampla/ela não é o português/a matemática/a ciência/a geografia/né? (Mestra Pedrina, 2017).

A Mestra recupera a etimologia da palavra universidade para questionar a hegemonia de conhecimento da instituição. Entendendo a universidade em seu sentido original, por que ela tem servido pra divulgar apenas o conhecimento dos europeus? Para Pedrina, a formação acadêmica precisa levar em consideração a formação do “ser”, indo para além da ciência cartesiana. A universidade, nesse sentido, não consegue proporcionar uma formação adequada a necessidade dos sujeitos no mundo, sendo eles negros ou brancos, pois reforça um currículo engessado que só quer divulgar e reconhecer disciplinas de maneira isolada e não a relação das disciplinas com a realidade social. A construção de barreiras para o aprendizado, como podemos confirmar nos discursos da Mestra

Cássia, abaixo, nos remete a uma intenção da educação em uniformizar os sujeitos, assim como disposto pela escravidão. Para isso, esses sujeitos precisam ter a ocultação da identidade racial, cultural e religiosa, mesmo sendo essa a sua própria força motriz de existência.

[...]a gente não podia colocar quem a gente era de verdade//quem éramos nós/ que nós éramos de terreiro//que a gente morava em uma comunidade//que aqui tinha um terreiro//que minha mãe era//uma zeladora//uma mãe de santo/e que a gente é/fazia//fazia capoeira// ou que a gente tocava tambor//então nada disso/era como se a gente fosse uma outra pessoa dentro da escola//e o pouco que a gente tentava falar quem a gente era/ a gente era silenciado//pela própria professora//então era ignorado//quando não era ignorado /era motivo de chacota//com a turma da escola. (Mestra Cássia, 2017).

O enunciado de Cássia nos remete aos resultados de uma educação monológica, bem como sinaliza a disputa narrativa da Mestra, que ao “tentar falar sobre”, acaba sendo silenciada pela própria professora. A escola, espaço de perpetuação ideológica do colonialismo, determina o “outro” como aquele que deve sentir-se psicologicamente e socialmente inferior. É preciso destacar que o projeto educacional da colonização é o de educação “para poucos”. O fomento de uma elite intelectual, que reforçasse o pensamento social brasileiro, foi uma estratégia eficiente para a exclusão da população negra do conhecimento. De acordo com Gonzáles (2018), o senso de 1980 já confirmava as desigualdades de acesso ao sistema educacional. O índice de analfabetismo revelava que 35% da população, maior de cinco anos, era composta por analfabetos, sendo estes 25% brancos e 48% negros.

Conforme pesquisa do IBGE, de 2015, as taxas de analfabetismo entre negros diminuíram, mas seguiram crescentes, compostos majoritariamente por idosos, negros e pardos. Enquanto 4,2% dos analfabetos se declaravam brancos e 9,9% se declararam negros. Observamos, portanto, que as desigualdades educacionais, além de não serem novas no Brasil, reiteram a condição social da escravidão. A obra de Ribeiro (2017) aponta contribuições importantes para o pensamento filosófico, sobretudo no campo da linguagem, ainda que careça de maior radicalidade para sugerir uma transformação da realidade. Ainda assim, o lugar de fala aponta debates possíveis e necessários para discutir a produção de conhecimento.

Reflexões sobre a descolonização do conhecimento

Com a invenção da ciência moderna no século XIX, que reivindicava a racionalidade e desviava a atenção de Deus para o homem como objeto central do pensamento, a Igreja Católica começa a exercer sua doutrina apoiada pela ciência e permanece como a religião oficial no Brasil. Boaventura de Sousa Santos (2010), em prefácio do livro *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*, afirma que a ciência se constrói como verdade verificável em oposição à filosofia e à teologia, verdades não verificáveis, (p. 34). O autor percebe que existe, na ciência, um olhar hegemônico que busca determinar quem é humano, e quem é sub-humano, construindo o que ele chama de cosmopolitismo subalterno. Esse sistema ideológico, que vai se firmar fortemente entre as décadas de 70 e 80 do século XX, também seria o responsável pela construção dos discursos de identidade nacional. Esses discursos se desenvolvem por meio de um projeto político de eliminação das inúmeras identidades locais, e do amor ao Brasil como uma comunidade nacional. Esse nacionalismo patriota e conservador estimula imaginários de toda ordem sobre aqueles que estão à margem da sociedade heteronormativa. A colonialidade é, portanto, o instrumento de dominação social, produto do colonialismo.

No Brasil, ele se alia ao mito da democracia racial, perpetuando o racismo e promovendo a eliminação de culturas locais, concomitante à hecatombe de índios e negros escravizados que ocorreu, e ainda ocorre, em nosso país. A crença na superioridade cultural faz parte do que chamamos de etnocentrismo e, nos tempos modernos de ideologia do colonialismo, um conjunto de ideias justificatórias do domínio europeu sobre os outros continentes (Santos, 2013, p. 29). O conhecimento científico se afirma, por definição, como verdade absoluta até que outro paradigma o venha sobrepujar, como mostrou Kuhn. Essa universalidade do conhecimento científico não se aplica aos saberes tradicionais – muito mais tolerantes – que acolhem frequentemente, com igual confiança ou ceticismo, as explicações divergentes. Podemos dizer que a universalidade do pensamento etnocêntrico, cristão e científico foi responsável por impor uma abordagem dicotômica e se choca com os saberes tradicionais. Ao contrário, para os saberes tradicionais é necessário haver um fazer filosófico de respeito à diferença, como percebemos no discurso do Mestre Washington:

[...] então eu acho que equacionar esses saberes/é muito importante/ pra perceber que/ e mais importante do que isso/ que a gente não tá acostumado a fazer/a distinção de conhecimento e sabedoria/que são duas coisas que se perdem aí/posso dizer por exemplo o seguinte/ falar assim olha/ é/ tomate é o que? /tomate é fruta/ isso é conhecimento/ tomate não é legume/ tomate é fruta/isso é conhecimento/ mas não colocar o tomate numa salada de fruta é sabedoria/não é porque tomate é fruta que eu vou colocar ele numa salada de fruta/ sabe?/isso é sabedoria/ então/ pra articular isso/ da pessoa ter condição de fazer uma articulação dessa/ela tem que saber que a vida é vista de várias nuances/ e aí é que estão os conhecimentos/ é como se fosse um leque de muitas hastes/ e a gente foi acostumado a ver o conhecimento acadêmico como só produtor absoluto/ e ele não faz o leque/ ele é só uma haste. (Mestre Washington, 2017).

Cunha (2007) vai dizer que o método científico, de verdades verificáveis, não permite que o conhecimento popular tenha validade, tendo que ser colocado em um lugar marginal, valorizando apenas uma forma de conhecimento. Ainda assim, é preciso que compreendamos a importância das ciências cartesianas quanto a seus avanços na sociedade, sobretudo na medicina. O desafio lançado é de equacionar esses saberes, pois o discurso de verdade elimina a possibilidade de existência de outro conhecimento, como nos ensina Mestre Washington. A universidade precisa abandonar a haste e reconhecer o leque de saberes que formam a rede de conhecimento da humanidade. Para Cunha (2007), ao mesmo tempo em que o discurso científico é excludente, o discurso do senso comum entende que o conhecimento tradicional é algo intocável, estanque e que constitui uma memória do passado, enquanto ele se propõe como construção contínua, que não exclui o conhecimento formal, mas que se alia a ele em uma proposta plural.

Os modos de vida tradicionais, fortemente atrelados ao princípio de harmonia com a natureza e de formas sustentáveis de vida, impactam diretamente com os modos de desenvolvimento capitalistas, baseados na exploração dos territórios para aquisição de capital. Adotar a reflexão de que esses modos produzem conhecimentos e saberes, é compreender que as pluriépistemes podem ser uma saída para os posicionamentos autoritários no campo do conhecimento. Perguntado sobre a contribuição das afro-religiosidades no combate ao racismo, Mestre Washington nos informa que os espaços religiosos se constroem na base da diversidade

[...] e aí nós estamos lhe dando com o fenômeno religiosos/lidando com fé/ o entendimento de que a fé ela depende da sua característica/ da do indivíduo/ ela é muito séria/ o que que eu quero dizer com isso? as divindades/que são ali reverenciadas/ não estão nem

um pouco preocupadas/ ao contrário de alguns códigos religiosos/ com a manifestação da sua orientação sexual/se você alta/ se você é baixa/se você trabalha ou se você fica em casa/o seu mundo/sua devoção/ seu coração/ seu entendimento...as religiões de matriz afro tem a contribuir nesse processo de conscientização (Mestre Washington, 2017).

O sistema de pensamento das religiões afro-brasileiras tem o respeito à diversidade como elemento essencial, pois as divindades, ao contrário do Deus cristão, não intervêm nas orientações de sexo e gênero, tampouco se dispõe em tratar as diferenças como algo negativo. As divindades estariam mais interessadas com os valores e sentimentos das pessoas do que com as formas que elas constroem para reexistir. A história do terreiro é a própria trajetória da diversidade e das potencialidades. O potencial criador do negro brasileiro é o fazer kilombola, um fazer plural que é a síntese dos processos de transformação do negro, aquilombando, reunindo e colorindo tudo aquilo que foi apagado pelo mundo ocidental. A presença dos saberes populares afro-religiosos na universidade pública desestabiliza ideologias de dominação,

Essa experiência que eu tive na faculdade/ foi muito importante pra mim/foi mais um de meus aprendizados/que eu fique muito assim/emocionada/como eu sempre falei que eu não tinha estudo/que eu não tenho estudo/pra mim foi muito importante/porque eu nunca pensei em pisar naquela casa grande/de onde formou grandes personagens/dali saiu grandes personagens/ e dali eu achei que eu nunca ia passar nem naquela porta/então pra mim foi uma grande honra/ uma coisa muito importante/foi importante pra mim ter chegado até ali/ e a recepção da criançada/ dos meninos foi muito boa/eu não tenho como explicar o que eu senti ali dentro/muito importante pra mim/ eu só fico triste quando termina os cursos porque eu acho que aquilo ali é uma coisa que não é pelo salário/ pela experiência que eu tenho/ que eu consegui ali dentro/ e conviver com pessoas diferentes. (Mestra Efigênia, 2017).

Mestra Efigênia acredita que a experiência de ensinar é bem maior do que o retorno financeiro da presença na universidade. Estar na universidade tem sido um processo de ruptura do seu próprio lugar social, determinado pelo racismo. A Mestra utiliza a expressão ‘Casa Grande’ como forma de pontuar esse lugar que, embora construído pela força negra, tem sido o espaço de pensamento dos brancos. “Passar na porta” desse lugar é mais do que adentrar fisicamente, é insurgir a norma colonial, demonstrando a potência dos saberes afro-religiosos na valorização da história e da memória negras. Ao ocupar esses lugares, os mestres

reivindicam vozes que foram anuladas pela academia durante um longo tempo, e que denunciam a existência de uma elite do pensamento.

Nesse sentido, a presença desses sujeitos na universidade pode ser compreendida como uma ação contra colonial, na medida em que questiona a estrutura da universidade se inserindo no espaço e subvertendo suas dinâmicas. A luta pelo direito à vida dos sujeitos marginalizados e socialmente excluídos perpassa por um movimento permanente de descolonização ideológica, por meio do enfrentamento. Esses outros corpos, que atravessam os corredores e salas de aula, impactam as estruturas da lógica de uma educação pautados no pensamento monista (Santos, 2015). Ao atribuir novas formas de linguagem como “exercício de descolonização do pensamento” (Santos, 2015, p. 20), fica evidente a necessidade de retirar o domínio e a autoridade epistêmica imposta pelos brancos. Para Santos (2015) os povos politeístas, compreendem a multiplicidade como algo primordial, pois:

[...] cultuam várias deusas e deuses pluripotentes, pluricientes e pluri-
presentes, materializados através dos elementos da natureza que formam o universo, é dizer, por terem deusas e deuses territorializados, tendem a se organizar de forma circular e/ou horizontal, porque conseguem olhar para as suas deusas e deuses em todas as direções. Por terem deusas e deuses tendem a construir comunidades heterogêneas, onde o matriarcado e/ou patriarcado se desenvolvem de acordo com os contextos históricos. Por verem as suas deusas e deuses até elementos da natureza como, por exemplo, a água, a terra, o fogo outros elementos que formam o universo, apegam-se à plurimos subjetivos e concretos. (Santos, 2015, p. 39).

Para a perspectiva monoteísta, de base eurocêntrica, a hierarquia é a forma essencial de manutenção da exclusividade do saber,

[...] um Deus onipotente, onisciente e onipresente, portanto único, inatingível, desterritorializado, acima de tudo e de todos, tende a se organizar de maneira exclusivista, vertical e/ou linear. Isso pelo fato de ao tentarem ver o seu Deus, olharem apenas em uma única direção. Por esse Deus ser masculino, também tendem a desenvolver sociedades mais homogêneas e patriarcais. Como acreditam em um Deus que não pode ser visto materialmente, se apegam muito em monismos objetivos e abstratos. (Santos, 2015, p. 38-39).

Dessa maneira, podemos concluir que a circularidade do pensamento afro-ameríndio tem sua base no retorno do diálogo junto aos ancestrais, sejam eles humanos ou não. A diversidade presente nas cosmologias populares e tradicionais confronta a hegemonia de poder

eurocêntrico do discurso colonialista, ao possibilitar que a singularidade e a multiplicidade rompam com as hierarquias eurocênticas. A possibilidade epistemológica, provocada pela presença de mestres e mestras na universidade, ainda que não possa solucionar nosso histórico de desigualdades materiais e simbólicas existentes entre os saberes populares tradicionais e os acadêmicos eurocêntricos, modifica e propõe um cenário para pensarmos um novo modelo de sociedade, ao mesmo tempo em que proporciona a valorização dos terreiros e irmandades na ruptura de um sistema de pensamento altamente exclusivista.

O pessoal negro/ descendente tem baixa estima/e fazer uma reconstrução da história/esse é que é o papel do terreiro/porque o terreiro né? Um terreiro/uma irmandade do rosário/um reinado/eles tem condição de contribuir assim sem igual//de forma ímpar mesmo porque/ é quem detém o conhecimento da verdade/quem detém a maneira do negro ser//são eles/a língua//a comida/o jeito de comportar/e isto é importante que se divulgue// (Mestra Pedrina, 2016).

Para que haja a reconstrução da história é preciso desarticular as lógicas da colonialidade que se estruturaram na educação. Para Gomes (2012), as demandas reivindicadas por grupos sociais diversificados, como mulheres, negros, indígenas, quilombolas, povos do campo, dentre outros grupos populares, têm desenvolvido estratégias em prol de uma educação pluriétnica e multicultural, estabelecendo uma crítica direta aos currículos, sugerindo outros que prezam a interculturalidade. A necessidade está para além da promoção de transformações no nível da inclusão, pois as opressões revelam uma raiz, uma estrutura conceitual, epistemológica e política que está pautada no etnocentrismo, e que com os mesmos instrumentos precisa deixar de ser hegemônica.

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente [...] (Gomes, 2012. p. 108).

O exclusivismo do pensamento hegemônico não combina com a espontaneidade e nem com a criatividade do pensamento afro-brasileiro, como nos ensina Mestre Washington. O conhecimento precisa estar aberto às diferenças. Nesse sentido, os saberes de Axé na universidade mostram que pode e deve haver equilíbrio entre a ciência e os saberes,

O que a gente quis colocar ali durante as aulas/ olha/existem outros conhecimentos que somados aos que vocês tem produz o respeito a diferença/ do entendimento do outro/do lugar do outro/ do meu espaço no mundo e o espaço do outro/então assim/ a questão de hierarquizar os saberes/ e é isso que nós somos ensinados o tempo todo/ e é no sentido de saber ou colocar que o conhecimento acadêmico ela é/superior ao conhecimento da sua avó/ que te ensinou que você só combina um chá de funcho com criança que tá com dor de barriga/ quer dizer/ quanto a gente foi acostumado a caracterizar e hierarquizar o conhecimento/ a gente deixou de lado aquilo que é da nossa raiz. (Mestre Washington, 2017).

O debate sobre o racismo religioso na relação de produção de conhecimento possui diversas dimensões, dentre elas a recusa dos saberes e conhecimentos populares em tensão nos ambientes de educação formal. É necessário que ações, como a proporcionada pela formação transversal em saberes tradicionais, se multipliquem não só na universidade, mas também na escola de educação básica, como forma efetiva de combate à discriminação dos saberes afro-brasileiros . As reflexões apresentadas pretendem estimular outros pesquisadores a registrar e refletir sobre ações que possibilitem a efetivação da Lei 10.639/03, e conseqüentemente, a valorização dos saberes dos povos de Axé.

Referências

ANJOS, José Carlos Gomes dos. No território da linha cruzada: a cosmopolítica afro-brasileira. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 128 p.

APPIAH, Kwame Anthony. Velhos Deuses, novos mundos. Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. p. 155-192

CAPUTO, Stela Guedes. Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/13623/15441/>>. Acesso em: 1 de jul. de 2019.

DIJK, Teun A. Van. Discurso das elites e racismo institucional. In: LARA, Gláucia Proença;

LIMBERTI, Rita Pacheco (Org.). Discurso e (des)igualdade social. São Paulo: Ed. Contexto, 2015, p. 31- 48.

DIJK, Teun A. Racismo e discurso na América Latina. In: Racismo e discurso na América Latina. São Paulo: Contexto, 2008. 384. p.

DIJK, Teun A. O giro discursivo. In IÑIGUEZ, Lupicínio (org.). Manual de análise do discurso em ciências sociais. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-18.

GONZALEZ, Lélia. Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Org. União dos Coletivos Pan-Africanistas. São Paulo: Editora Diáspora Africana, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização de currículos. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n.1, pp.98-109, jan/abr. 2012. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e_rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf> Acesso em 01 de jul de 2019.

GUIMARÃES, César *et. al.* Por uma universidade pluriépistêmica: a inclusão de disciplinas ministradas por mestres dos saberes tradicionais e populares na UFMG. Tessituras, Pelotas, v. 4, n. 2, p. 179-201, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/tessituras/article/view/9762>> Acesso em: 15 de jul. de 2018.

LOPES, Nei. Bantos, índios, ancestralidade e meio-ambiente. 1998. In: Nascimento, Abdias. Thoth: informe de distribuição de Abdias Nascimento. Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Brasília, no 5, maio – agosto de 1998, p. 275-278.

LOPES, Nei. Novo Dicionário Bantu do Brasil. Rio de Janeiro: Pallas 2003. 260 p.

MARÇAL, José Antonio. As produções acadêmicas sobre o “mito da democracia racial” e as desigualdades raciais no plano estrutural: conceitos, histórico e análise das ações afirmativas. In: COORDENAÇÃO DE INTEGRAÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CIPEAD. Curso de EaD de qualificação profissional em educação das relações étnico-raciais. v 2. Curitiba, 2012. p. 61 – 75.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de Quilombo e a resistência Cultural negra. IN: RATTIS.

ALEX. Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial 2016. p 117-119. Disponível em: < <https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/projetossociais/eusouatlantica.pdf> > Acesso em: 1 de jul de 2019.

PARÉS, Luis Nicolau. A Formação do Candomblé: história e ritual da nação Jeje na Bahia. Editora Unicamp, 2007, 2ª ed. 392 p.

POSSIDONIO, Eduardo. Entre Ngangas e Manipansos: a religiosidade centro-africana nas freguesias urbanas do Rio de Janeiro de fins de oitocentos (1870-1900). Rio de Janeiro: Saga 2018. 210 p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura;

Meneses, M.P. Epistemologias do sul. Editora Cortez, 2010, p 84 – 130.

QUINTANA, Eduardo. Ekóolé: No candomblé também se educa. Jundiá: Paco Editorial, 2016. 264 p.

RIBEIRO, DJAMILA. O que é lugar de fala. Belo Horizonte: Letramento/Justificando, 2017 p. Autora. Catar folhas e contar o Tempo: racismo e antirracismo no discurso de mestres de axé. Disponível em: < <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/42861> >. Acesso em 29 de jul. 2022.

SANTOS, Bispo dos. Colonização, Quilombos: modos e significados. Brasília: 2015, INCIT:149 p.

SANTOS, B. V; MENESES, M. P. Introdução. In; Santos, B.V; Meneses, M.P. Epistemologias do Sul. São Paulo: Editora Cortez, 2010, p. 15 – 25.

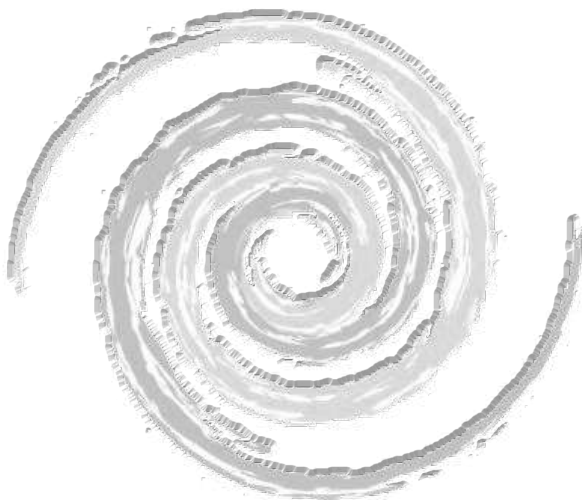
SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: Santos, B.V; Meneses, M.P. Epistemologias do Sul. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, Joel Rufino dos. A escravidão no Brasil. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013. 136 p.

SODRÉ, Muniz. A diferença litúrgica. Claros e Pardos: Identidade, povo, mídia e cotas no Brasil. Editora Vozes, 1999.

EIXO TEMÁTICO VI

TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS – RELATO DE EXPERIÊNCIAS POR MEIO DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DOS PROCESSOS RELACIONADOS À CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL, A PARTIR DA PARTICIPAÇÃO COMO BOLSISTA EM PROJETOS DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO, ENTRE OUTROS



CAPÍTULO 8

MEUS PASSOS VÊM DE LONGE E ME ENSINAM A LEVANTAR

Grécia Mara Borges da Silva

Você pode me riscar da História
Com mentiras lançadas ao ar.
Pode me jogar contra o chão de terra,
Mas ainda assim, como a poeira, eu vou me levantar.
(...)
Da favela, da humilhação imposta pela cor
Eu me levanto
De um passado enraizado na dor
Eu me levanto
Sou um oceano negro, profundo na fé,
Crescendo e expandindo-se como a maré.
Deixando para trás noites de terror e atrocidade
Eu me levanto
Em direção a um novo dia de intensa claridade
Eu me levanto
Trazendo comigo o dom de meus antepassados,
Eu carrego o sonho e a esperança do homem escravizado.
E assim, eu me levanto

(...)

Ainda assim eu me levanto (“*Still I Rise*”)

Maya Angelou

Introdução: Pisando devagarinho nesse chão⁵⁴

Começo pedindo à benção aos meus mais velhos e licença aos meus ancestrais, na expectativa de que esse trabalho seja de orgulho e exemplo para meu povo.

54 Referência à música “Alguém me avisou” de D. Ivone Lara com a qual aprendi que a gente deve ir devagar e conhecer primeiro o chão que a gente está pisando.

Venho contar sobre a minha jornada no mestrado em Ciência Política na UFMG, que durou 3 anos e meio de matrícula, mas um tempo muito maior de preparação e coragem para entender o que eu podia. E o trabalho do projeto Afirmarções na Pós, no ano de 2018, teve uma relevância muito grande nesse processo, pois, além de me preparar para a escrita de um projeto relevante para academia, mostrou-me a importância das metodologias de debate circular, apresentou-me intelectuais negros e me treinou para falar sobre e mim e sobre meus interesses sem medo de que ninguém menospreze meus conhecimentos. Então apresento nessas linhas que, mesmo com todo apoio do projeto e colaboração das pessoas inesquecíveis, com as quais laços foram criados, percorri um caminho cheio de obstáculos.

A encruzilhada existe, sempre existirá, mas como filha de Iemanjá, estou sempre protegida pelas águas, que se agitam para me alertar e se acalmam para me acalantar. Odoiyá, minha Mãe! E confiando que Exu abre meus caminhos, pois ele sabe onde tenho que percorrer e eu sei que tenho que me atentar. Laroiê!

Propus-me a responder perguntas nesse período dedicado à pesquisa, dentre elas: quais são os sentidos de representatividade trazidos pelas mulheres negras no contexto de democracia representativa liberal? Podemos entender esses sentidos como meios legítimos de disputa do poder político para promover a emancipação das mulheres negras? Essas perguntas foram respondidas no contexto mineiro, buscando enxergar a dinâmica e as estratégias eleitorais das mulheres negras nas eleições e na disputa pelos cargos proporcionais estaduais em 2018: um movimento solidário, coletivo e contínuo.

O gatilho para início da jornada à continuidade do percurso acadêmico se deu em 2014 numa palestra sobre racismo estrutural que participei na Fundação João Pinheiro, lá, eu tive a convicção de que não mais choraria ao saber, presenciar ou sofrer algum ato racista, além disso eu tive a certeza de que tinha que fazer algo pelo meu povo. Como sempre fui incentivada a estudar, escolhi a continuidade dos estudos para me qualificar e levar para a academia o conhecimento preto.

Por ter me graduado em Direito, comecei o “caminho das pedras”, como era chamada a trajetória acadêmica por um colega da graduação, tentando fazer uma disciplina como ouvinte no Direito, mas recebi como boas-vindas um “esse professor não aceita aluno como ouvinte.” Foi um convite suficiente para nunca mais querer pisar naquele prédio. Ali eu

percebi que o ambiente acadêmico não seria gentil comigo, “ainda assim eu me levantei e segui”. Escolhi, depois, a Ciência Política por conhecer alunos que tinham concluído mestrado na área e fui levada por uma colega de trabalho a conversar com um professor que me aceitou como aluna de disciplina isolada. A essa colega, que depois se tornou amiga, Carina, eu agradeço muito. Cursei três disciplinas isoladas, concluí duas e fui aprovada na segunda tentativa de ingresso no mestrado. Nesta fase, agradeço minha amiga Déa Franco por todo o incentivo e por não me deixar desistir.

A vida tem me reservado ao longo dos anos a possibilidade de encontrar pessoas que têm sido mais que amigas. Pessoas que me atravessaram e como tal fazem parte de quem eu sou. Fazem parte da minha história.

Na minha segunda tentativa de ingressar no mestrado do DCP, tive a grata oportunidade de fazer parte do projeto Ações Afirmativas na UFMG, um projeto coordenado pelas professoras Nilma Lino e Shirley Miranda que prepara alunos negros para o ingresso na pós-graduação, mas não somente na estruturação do projeto, como também com uma valorização dos saberes afro-diaspóricos e conhecimentos que atravessam nossas vivências e que são importantes que cheguem na academia. Agradeço a oportunidade de conhecer pessoas que muito acrescentaram na minha vida, ensinando-me a importância da minha vivência como mulher preta e o quão política ela é. Um agradecimento especial à Danielle, minha tutora, Mestre em Administração e funkeira, que pegou na minha mão e topou orientar a escrita de um projeto para a Ciência Política e outro para a Psicologia, os dois aprovados!

Um agradecimento especial eu faço a todas as pesquisadoras do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher, NEPEM-UFMG, conjunto de pessoas no qual os homens pesquisadores também se incluem. A partir do momento que percebi que tinha que mergulhar na leitura do que era produzido academicamente, fui apresentada ao NEPEM que estava oferecendo um grupo de estudos sobre a produção literária das mulheres negras. Conheci muitas pessoas interessantes e interessadas nesse tema que é tão caro para mim e, nesta oportunidade, pude amadurecer um pouco sobre o que eu gostaria de estudar. Nesse grupo de estudo do NEPEM, conheci a professora Dra. Marlise que coordena o Núcleo há tantos anos e que proporcionou uma grande produção de um conhecimento feminista relevante. Na oportunidade, não tive dúvidas que a convidaria para ser minha orientadora, caso eu ingressasse na pós-graduação. Na

mesma época, o NEPEM tinha como professora visitante a Dra. Ana Cláudia Pacheco, que eu já era fã desde quando eu li o livro “Mulher Negra: Afetividade e Solidão”. Nesse momento, aproveitei a oportunidade para aprender mais e a minha admiração só cresceu por essa filha de Iemanjá, como eu. Minha gratidão à professora Ana Cláudia que sempre acreditou no meu trabalho.

Entendi com esse grupo de estudos do NEPEM que eu precisava “aprender a ler pra ensinar meus camaradas”⁵⁵. Esse aprendizado não foi fácil e nem termina por aqui, pois sei que tenho muito a aprender, melhorar, mas o que sei, é que quero muito ensinar os meus e as minhas camaradas.

1- Essa não é uma história única, é a Minha História!

Sou uma mulher negra, filha de Iemanjá, mãe do Bem e que sempre se inquietou com as questões raciais, apesar de me entender como africana na diáspora tardiamente. Criada no berço de ouro, sou fruto de um relacionamento afro-centrado, minha mãe, professora e meu pai, servidor público. Tive boas oportunidades de estudo e, por estar num meio muito embranquecido, não via o racismo sendo discutido como uma questão estrutural da nossa sociedade. Já inicio minhas citações trazendo Lélia Gonzalez (1983) que aponta como uma das grandes questões que contribuem para a perpetuação do racismo, que atinge de maneira diferente as mulheres negras, é o “mito da democracia racial” ainda imperante no Brasil. Lembrando das palavras de Crenshaw (2002), que se não há um nome para um problema, não falamos dele, nem conseguimos resolvê-lo caso consigamos identificá-lo. E, se o Brasil se encontra imerso na errônea ideia de um paraíso das três raças em que todas as pessoas são miscigenadas, logo não há racismo. Se não há racismo, não há necessidade de criar mecanismos para evitá-lo.

Minha família tinha, e ainda tem, muita sede de conhecimento e um orgulho do seu pertencimento à raça negra, orgulho esse que foi determinante para a definição de quem sou hoje. Sempre tive orgulho de ser negra, entendia que tinha que dar o meu melhor em qualquer coisa que fizesse, fui ensinada a ser forte, tinha uma avó materna que era uma matriarca respeitável e que conduzia uma família de muitas mulheres negras com rigor e muito amor; convém ressaltar que muitas dessas mulheres da minha família são mães solo. Não raro tínhamos mulheres com traba-

55 Trecho da música “Massemba” de Roberto Mendes e largamente conhecida na interpretação de Maria Bethania.

lhos desde faxina ao ensino do magistério. A minha avó, essa matriarca da nossa realeza, era cantineira e, com muito esforço, incentivou a minha mãe a estudar e esse estímulo foi passado para a minha geração.

E foi vivendo as tradições da minha família, nas Escolas de Samba de Ouro Preto, no Congado, nas festas de Santa Cruz, São Benedito e Santa Efigênia, no dia de São Cosme e São Damião, no Terreiro, nas músicas e em tantas outras formas de expressão cultural que encontrei minha maneira de ser uma mulher negra. Conviver com o racismo, especialmente com a forma cruel com a qual ele nos é apresentado no Brasil, significa para mim, ter uma percepção de que não há nada que eu possa fazer para evitá-lo, pois as formas de preconceito e discriminação estarão sempre à espreita de um erro, de uma atitude inesperada, para se revelarem em frases e gestos que me recoloquem ao meu “lugar de negra”. Em todos os lugares que vou, as coisas que eu falo, o modo como ajo são tomados sempre a partir do meu “lugar de mulher negra” e não de pessoa singular. E é preciso tomar um cuidado redobrado para não naturalizar as expressões de racismo, para nunca perder a capacidade de me indignar em relação ao que acontece a mim e a tantos outros negros e negras, e para não culpabilizar a mim e ao meu grupo por situações que são externas a nós.

2- Caminho percorrido

Durante o primeiro ano do curso do mestrado, em 2019, eu pude começar a retribuir os ensinamentos obtidos no meu processo de letramento racial no Afirmarções na Pós, dando aulas para a turma preparatória, nas quais apresentava itens da elaboração do projeto de pesquisa, bem como dicas gerais para a prova escrita e entrevista. Esse era um momento de troca, em que era possível perceber a riqueza de saberes dos alunos, a potência do povo preto e tudo o que eles tinham a trocar. Sim, era uma troca, não havia relação de hierarquia, nosso saber confluía para a troca de experiências, respeito aos mais velhos, numa dinâmica de roda. Era um pelo outro, cada um contribuindo com o que tinha, inclusive o lanche.

Foram momentos ricos em conhecimento e que tinham como resultado o crescimento e, conseqüentemente, o ingresso na Pós que mais dependia da capacidade do aluno em decifrar os códigos de uma academia fundada em pilares brancos, patriarcais, sexistas e eurocêtricos, do que seu conhecimento cultural e afrocêntrico.

Assim, é importante lembrar que a identidade não é apenas uma forma de incorporação social, mas igualmente um conjunto de condições para a luta social, que pode ser potencializado pela passagem de uma percepção de “solidão”, para a constituição de um sentimento coletivo, como bem pontuado pelo cientista social, negro e inevitavelmente militante (Rodrigues, 2012).

Nessas poucas linhas escritas, já é possível perceber várias questões, por exemplo, a solidão do povo negro, os empregos subalternizados, o perigo da história única, que perpassam pela vida de uma mulher negra que não são coincidências da vida; mas resultado de opressões que sofremos em função da raça, da classe, do gênero, não na mesma medida cada uma delas, mas opressões que variam de acordo com a situação vivida.

O momento hoje nos possibilita (re)nasc(er), (re)entender e (re)significar os sentidos de raça num trampolim emancipador. Tentaram nos matar, ferindo nossa identidade, nossos sagrados, nossos símbolos, mas em nenhum momento fomos vencidos, sempre resistimos com a certeza que o sentimento de liberdade vive em nós. A luta dos que vieram antes de nós nunca foi em vão.

Importante ressaltar que utilizo a primeira pessoa, tanto no singular para demonstrar o caminho percorrido na pesquisa, como também no plural, pois utilizarei minha voz enquanto parte do povo negro.

O projeto Afirmarções na Pós me permitiu criar uma proposta de pesquisa que unisse assuntos muito importantes no meu viver, que são raça, gênero e política. Ao se notar a relevância da discussão de pautas diversas na universidade, vê-se que o feminismo negro se torna, então, uma via de discussão importante para se problematizar os espaços de representação política. Quando houver a emancipação do corpo negro, da mulher negra, poderá haver de fato universalização de direitos.

Sobre a necessidade de pesquisa do tema proposto, tem-se que em um país onde as discussões sobre as discriminações sofridas pela população são, geralmente, silenciadas, a composição das organizações, sejam elas públicas ou privadas, demonstra as características de uma sociedade excludente que se nega a problematizar as suas diversas questões sociais. Sobre os afrodescendentes nas organizações, Eliane Barbosa da Conceição (2009) propõe que se reflita quem são os pesquisadores acadêmicos. Deste modo, diante do contexto social brasileiro, infere-se qual a localização social dos pesquisadores e professores da área. Esse pensamento pode ser transposto para o campo aqui abordado, destacando a necessi-

dade da inserção de temas que abordem as questões de gênero e raça. Podendo interferir na forma que os pesquisadores observam os problemas sociais, a localização social pode fazer com que questões determinadas ou pontuais, relevantes para a discussão social, passem despercebidas ou não adquiram o destaque necessário (Conceição, 2009).

Grosfoguel (2016) afirma que dentro das Universidades Ocidentais aqueles conhecimentos que fogem dos padrões definidos como ocidentais são reputados como inferiores, por não reproduzirem aquele cânone dos pensamentos das ciências sociais e humanidades que são estabelecidos pelo norte global. Como diz o autor:

O conhecimento produzido a partir das experiências sócio-históricas e concepções de mundo do Sul global – também conhecido como mundo “não ocidental” – é considerado inferior e é segregado na forma de “apartheid epistêmico” (Rakata, 2010) do cânone de pensamento das disciplinas das universidades ocidentalizadas. Mais ainda: o conhecimento produzido por mulheres (ocidentais ou não ocidentais) é também visto como inferior e fora do elenco do cânone do pensamento. As estruturas fundacionais do conhecimento das universidades ocidentalizadas são epistemicamente racistas e sexistas ao mesmo tempo. (Grosfoguel, 2016, p. 75)

Assim, o conhecimento teórico produzido sobre as configurações do feminismo negro, apontam algumas formas de subverter eixos opressores da condição de gênero, raça e classe, por meio do reconhecimento social (Sotero, 2013). Deste modo, ter a representatividade expandida em múltiplos setores dos grupos minoritários, significa também ter pesquisadores de diferentes locais sociais produzindo conhecimento na academia. Do mesmo modo, reforça-se a importância e necessidade de uma produção intelectual responsável.

Grande parte da construção científica teve como base uma visão eurocêntrica e colonizadora, ao modo que urge a existência de vozes para exprimir questões pouco trabalhadas, como é o caso do impacto do feminismo negro na ocupação de espaços de poder, trazendo uma nova leitura da realidade.

Voltando a falar sobre minhas inquietações e o que o me motiva a trazer esse assunto para a academia, trago bell hooks, que é professora, escritora, feminista e ativista social negra norte-americana, e em um texto bastante conhecido, “Vivendo de Amor”, faz um resgate do papel das emoções e da afetividade na sobrevivência da população negra no período da escravidão, até os resquícios desse trauma nos relacionamentos afetivos desse grupo atualmente. Embora se refira ao contexto

norte-americano, a afirmação talvez não se encontre muito deslocada da realidade das mulheres negras brasileiras. Entendo que a afetividade, no contexto da vivência da população negra, impacta em todas as relações, intra e extra comunidade.

A professora Nilma Lino Gomes (2005) nos apresenta a associação que é feita entre a aparência física (cor, cabelo, traços físicos) e os lugares de inferioridade social. A autora afirma que, “no Brasil, quando discutimos a respeito dos negros, vemos que diversas opiniões e posturas racistas têm como base a aparência física, como “bons” ou “ruins”, “competentes” ou “incompetentes”, “racionais” ou “emotivos”” (Idem, p. 45).

Segundo Ana Cláudia Pacheco (2013), as especificidades que passam as vidas e demandas das mulheres negras foram negadas ou ignoradas pelas agendas políticas mais gerais dos Encontros Feministas dos anos 60 e 70. Os projetos políticos de emancipação do feminismo mal se comunicavam com as principais reivindicações das mulheres negras:

Enquanto as feministas brancas lutavam pelo direito ao aborto e pelo celibato, as negras denunciavam o processo de esterilização contra as mulheres negras e pobres; alegava-se a necessidade de planejamento familiar e não de esterilização, principal ponto de reivindicação do MMN. Enquanto algumas correntes do feminismo criticavam o casamento formal, a constituição de família, as mulheres negras falavam de “solidão” e da ausência de parceiros fixos, denunciando, assim, o racismo e o sexismo. (hooks in Pacheco, 2013, p. 28).

Esses temas, que podem ser tratados no campo do feminismo interseccional (Crenshaw, 1988; Gonzalez, 1984), são fundamentais para a compreensão sistemática do racismo e do sexismo, tão intrínsecos à dinâmica dessas relações.

Lélia Gonzalez (1984) traz uma relação dos marcadores sociais da diferença de classe, raça e gênero, num momento em que essas categorias eram pensadas analiticamente de forma distinta. Gonzalez possui uma abordagem que relaciona raça, classe e gênero, que posteriormente é cunhado como interseccionalidade para caracterizar tal relação, ou articulação, trazendo reflexões sobre a sociedade brasileira e o mito que a estrutura simbolicamente: o da democracia racial a partir da figura da mulher negra.

O campo dos estudos feministas é um campo heterogêneo permeado de diversidade de abordagens, categorias e análises. No início dos anos 80, pensadoras negras norte-americanas estavam refletindo sobre os limites do movimento e do pensamento feminista, a partir dos mo-

vimentos sociais e de suas próprias realidades, em uma abordagem que articulava os marcadores raça, gênero e classe, como Angela Davis, que publica o livro *Women, Race and Class* (1981) e bell hooks (1981) *Ain't I a woman? Black women and feminism*. No final dos anos 80, surge uma série de problematizações às noções correntes no pensamento feminista sobre as operações de poder, em especial, sua universalização a partir do paradigma ocidental de gênero. Gonzalez (2011) faz, no final dos anos 80, uma crítica ao feminismo em vigor no Brasil, em contraposição ao feminismo norte-americano:

Mas, apesar das suas contribuições fundamentais para a discussão da discriminação pela orientação sexual, não aconteceu o mesmo com outros tipos de discriminação, tão grave como a sofrida pela mulher: a de caráter racial. Aqui, nos reportamos ao feminismo norte-americano, a relação foi inversa; ele foi consequência de importantes contribuições do movimento negro. (Gonzalez, 2011, p. 13).

Foi mais recentemente que outra feminista negra norte-americana – Kimberlé Crenshaw (2002; 2006) – apresentou uma formulação mais elaborada deste conceito de interseccionalidade para analisar como raça, gênero e classe se interseccionam e geram diferentes formas de opressão.

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (Crenshaw, 2002, p. 177).

Patricia Hill Collins (2000) argumenta também que o tema central do pensamento feminista negro é o legado da luta, visto que há o compartilhamento pelas mulheres negras da comum experiência de comporem uma sociedade que não as privilegia. Esta experiência sugere que certos temas característicos sejam proeminentes do ponto de vista destas mulheres. A autora aborda, ainda, a forma como os estereótipos vinculados à representação social são fontes inesgotáveis de violência contra as mulheres negras (IPEA, 2013).

De acordo com Jarid Arraes (2013), a construção sexual de cada pessoa é única, não podendo jamais ser caracterizada de forma universal. No entanto, a reação da sociedade com relação à sexualidade feminina costuma ser bastante retrógrada; e enquanto esse sistema de organização social subjugava todas as mulheres, o quadro é especialmente complicado

para as mulheres negras. Arraes continua pontuando que todas as mulheres são objetificadas culturalmente e usurpadas de qualquer autonomia. Para o gênero feminino, há um processo compulsório a ser vivido para que a soberania sobre a própria sexualidade seja retomada. É necessário um esforço para conseguir sair da posição de objeto, sem direito a voz, e obter competência sobre a própria vida sexual. A mulher negra é cercada de dicotomias quando o assunto é seu corpo: por um lado, há um misto de invisibilidade e indesejabilidade quando o corpo feminino é negro, pois no mercado erótico, nas revistas masculinas e na representação midiática prevalecem as mulheres brancas e loiras como mulheres “desejáveis”. Mamilos, axilas e genitais negros, por exemplo, são considerados repugnantes, havendo uma infinidade de produtos com o fim de clarear essas partes. As qualidades sexualmente desejáveis são sempre aquelas associadas ao corpo da mulher branca e mesmo as características consideradas ruins, como o cabelo crespo ou nariz largo, são mais aceitáveis em mulheres de pele mais clara.

Nas poucas ocasiões em que a sociedade expressa algum desejo por mulheres negras, é quase sempre pela ideia de que a mulher negra é um “sabor diferente” e “mais apimentado” de mulher. O corpo feminino negro é hipersexualizado, considerado exótico e pecaminoso. Quem nunca ouviu falar que a mulher negra tem a “cor do pecado”? Essa é uma das brechas através das quais o racismo continua a ser imposto às mulheres negras: a dicotomia do “gostoso”, “exótico” e diferente, mas que ao mesmo tempo é proibido, impensável, “pecaminoso” e não serve para o matrimônio ou monogamia.

Complexos são os conceitos que dizem respeito à constituição da identidade racial. Inicialmente, nesta proposta a utilização das expressões “negro(s)” e “negra(s)” dizem respeito à agregação das categorias “pretos(as)” e “pardos(as)”, somatório justificado pela semelhança entre os indicadores socioeconômicos de cada um desses grupos, bem como sua diferença em relação à população branca (Gemaa, 2017). Algumas pesquisas demonstram que uma parte substantiva da população que se declara parda não costuma optar pela categoria “negro” quando tem essa possibilidade (Silva E Leão, 2011 In Gemaa, 2017 E Muniz, 2012). Ademais, se pretos(as) e pardos(as) se aproximam em várias dimensões sociológicas, tal aproximação não é necessariamente verdadeira em variáveis como preferências matrimoniais ou padrões de sociabilidade (Telles, 2003 In Gemaa, 2017). Apesar de apresentar essa crítica, neste

trabalho proponho a utilização de negro como a junção das categorias raciais pretos e pardos. Não é forçoso dizer que a herança da escravidão fez com que o que é negro ou relacionado ao negro fosse considerado ruim, transformando-se num adjetivo e substantivo com conotação negativa. A fome quando grande é negra, o humor pesado e de baixo nível é negro, dia de trabalho pesado é dia de preto, a mulata é produto vendável do carnaval... Com tantas assimilações negativas, à mulher negra não resta um lugar de destaque, não resta um padrão de beleza a ser seguido ou elogiado. Certas realidades e sistemas classificatórios de mundo são modificados e repensados nas várias experiências das mulheres: o gênero pode ser lido através da raça, raça e gênero podem ser entrecortadas pela classe e pela geração.

Ao falar sobre qualquer opressão sofrida pelo povo negro, é necessário ter um olhar pretérito sobre a solidão do seu grupo étnico, que se inicia quando ele é sequestrado da África, quando a ele é negado cultural seus orixás, falar seu dialeto, quando a ele é negado o direito ao nome, quando seu próprio corpo vira objeto de trabalho, matéria-prima precificada e assim, acaba sendo espoliado de seus sentimentos e de seus afetos.

Percebe-se a mudança no rumo, a importância das culturas negras, do processo de identidade cultural que começam a ser reconhecidos, surge nesta era da informação uma coragem que permite à mulher negra o avanço nessas lutas. Onde a ancestralidade que reside em inúmeras manifestações culturais negras leva-nos para a elaboração da liberdade, para o lugar onde ela, a mulher negra, quiser estar.

3- Sujeitas da pesquisa: donas de sua própria história

A motivação para essa pesquisa surge da necessidade de entender as subjetividades das mulheres negras e sua representatividade ao decidir ocupar a política institucional e, pela primeira vez, nas eleições de 2018, termos eleitas três deputadas negras para a Assembleia Legislativa de Minas Gerais, quais sejam, Ana Paula Siqueira da REDE, Andréia de Jesus do PSOL e Leninha do PT.

Figura 1 – Deputadas negras eleitas na ALMG. Ana Paula Cerqueira à esquerda, Andréia de Jesus ao centro e Leninha a direita



Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/2020/02/13/artigo-por-mais-mulheres-negras-na-politica>.

O objetivo geral desta proposta de pesquisa buscou a reflexão acerca dos processos de identificação e de reconhecimento como mulher negra das três Deputadas Estaduais eleitas, explorando como recorte as estratégias discursivas e de agência utilizadas por parlamentares negras mineiras em sua atuação política no escopo da última legislatura (2019-2022), na Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Para atingir o objetivo geral, busquei como objetivos específicos a necessidade de elucidar e melhor compreender determinados conceitos tais como: o movimento de mulheres negras, a representatividade/representação; os pressupostos do regime de autorização discursiva, explorando a existência de uma epistemologia dominante que determina quem pode falar e quem será ouvido; a representação substantiva e descritiva (Johnson, 2000; Phillips, 2001) e a política de presença (Htun, 2014). O nosso foco será entender as relações de poder político estabelecidas na Assembleia Legislativa de Minas Gerais, tentando identificar as estratégias utilizadas no mandato das parlamentares negras na primeira vez que elas conseguiram alcançar a representação parlamentar para exercer seu lugar e poder de fala no parlamento mineiro.

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).

Essa fala de Lélia Gonzalez nos dá o primeiro passo no desenvolvimento dessa pesquisa, qual seja: entender o movimento de mulheres negras no país e as contradições encontradas pelas mulheres negras dentro do movimento negro e dos movimentos feministas brancos quando estão no campo parlamentar.

No veio deste debate, a pesquisa teve como objetivo contribuir com esse campo de investigação, ampliando o foco analítico da produção acadêmica ao assinalar a pertinência da perspectiva interseccional – e não se restringindo à análise isolada dos atributos de gênero ou raça – para os estudos das desigualdades persistentes e categóricas na representação política brasileira. Advoga-se, aqui, que a abordagem interseccional é sensível aos pontos nodais de desigualdades, uma vez que observa tanto “as diferenças entre as mulheres como as diferenças entre mulheres e homens”, conforme formulou Crenshaw (2002). Esse mesmo raciocínio vale também para as desigualdades raciais intra e entre grupos, uma vez que o foco analítico está nos imbricamentos geradores e reprodutores de desigualdades, especialmente aqueles que articulam gênero, raça e classe (Rios, 2017).

A pesquisa realizada foi organizada em quatro fases. A primeira, apresentando os procedimentos metodológicos relacionados ao estudo, com a proposição de utilização da perspectiva interseccional como recurso analítico. Importante e necessário nesse capítulo foi prestar atenção adequada às contingências históricas, contextos e os propósitos de argumentos específicos à elucidação da pergunta de pesquisa. Pensar interseccionalmente sobre como a interseccionalidade é e deveria ser empregada na pesquisa acadêmica requer considerar posições estruturais e diferenciais de poder (Bilge, 2018).

Na segunda fase, propus um resgate sobre os movimentos de mulheres negras, uma contextualização desses movimentos dentro da teoria política feminista (; Matos, 2010; Paradis, 2013; Pinto, 2003) para introduzir a questão da representação e representatividade, que é tratada no terceiro capítulo conjuntamente com o debate sobre raça e gênero. Nessa fase é abordada a exclusão sistemática de alguns grupos dos espaços de representação, expondo o caráter hierarquizado da democracia brasileira, bem como as novas concepções da ação política, até chegar no foco das inovações democráticas que, segundo Young (2000), está na inclusão de grupos de interesse e grupos organizados a partir de outros critérios, no sentido de ampliar a política democrática.

Por fim, tem-se a análise de dados sob a perspectiva interseccional da atuação política das primeiras deputadas negras na Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Adiante, nesse momento, que parte do resultado da pesquisa, mostra que, apesar de todas as opressões sofridas pelas mulheres negras em sua trajetória predizer um resultado negativo, nossas sujeitas de pesquisa apresentam um movimento de articulação e diálogo com vários outros movimentos, tais como: os educacionais, sindicais, feministas e negros, atuando e se constituindo a partir do que pode ser denominado de “interseccionalidade emancipadora” (Bernardino-Costa, 2015). Esta perspectiva remete à maneira como os mencionados marcadores de diferença foram e são estrategicamente articulados para gerar mobilização, solidariedade e ganhos democráticos, produzindo-se, em suma, projetos decoloniais de resistência e reexistência. A busca pela resposta à atuação político-parlamentar das mulheres negras se valer ou não de valores, estratégias de luta e resistência que remontam ao período da escravidão até os dias atuais parte de Jurema Werneck (2010), que explica:

[...] as mulheres negras, como sujeitos identitários e políticos, são resultado de uma articulação de heterogeneidades, resultante de demandas históricas, políticas, culturais, de enfrentamento das condições adversas estabelecidas pela dominação ocidental eurocêntrica ao longo dos séculos de escravidão, expropriação colonial e da modernidade racializada e racista em que vivemos. Ao afirmar estas heterogeneidades, destaco a diversidade de temporalidades, visões de mundo, experiências, formas de representação, que são constitutivas do modo como nos apresentamos e somos vistas ao longo dos séculos da experiência diaspórica ocidental. Tais diversidades fazem referência às lutas desenvolvidas por mulheres de diferentes povos e regiões de origem na África, na tentativa de dar sentido a cenários e contextos em rápida e violenta transformação. Mudanças que resultariam na constituição de uma diáspora africana que significasse algum tipo de continuidade em relação ao que poderia ser definido como nós, como que éramos e que não seríamos nunca mais (Werneck, 2010, p. 10).

Foi possível perceber que embora tenhamos algumas alterações nas leis eleitorais que impulsionaram a ascensão das mulheres na disputa política e na ocupação dos espaços de poder, ainda assim, existem muitas barreiras a serem rompidas. Uma delas é sobre a necessidade de compreensão de que mulheres na política não são um grupo homogêneo, há diferenças e desigualdades a serem avaliadas quando tratamos da baixa representação de mulheres negras e indígenas no cenário nacional. Contudo, estas mulheres também enfrentam a dessemelhança no que se refere à distribuição dos recursos de campanha, mesmo havendo legislação

para alteração dessas práticas, considerando que, o racismo e o sexismo institucionais, diante de um sistema que gera desigualdades baseadas em raça, gênero, classe e sexualidade, podem gerar obstáculos na captação de recursos e na relação com as despesas de campanha, e ambos vão implicar na obtenção dos votos. Propus a análise interseccional da atividade parlamentar das três primeiras Deputadas Estaduais autodeclaradas negras de Minas Gerais, por meio das leis por elas propostas e aprovadas, além da postura legislativa, que entendo ser aquelas formas da publicização do atuar político delas nas ações que ultrapassam as paredes da Casa Legislativa, por meio da análise de discurso crítica. O contexto sócio-histórico também foi identificado como outro fator a ser elencado, visto que o espaço político partidário ainda é um jogo construído e mantido por homens e para homens, conforme aponta Marlise Matos (2011).

Além dessas, outras formas de resistência compuseram o leque de estratégias destas mulheres negras e seu povo. Assim sendo, mesmo diante de um

[...] mundo cercado de opressão, construíam ambientes de autoestima e se tornavam decisivas, por exemplo, para possibilitar fugas ou obter informações a respeito de vendas e transferências indesejáveis. Providenciando suprimentos, muitas delas prestavam auxílio providencial aos escravos em fuga ou àqueles interessados em escapar. Ajudando a manter a integridade dos arranjos familiares, assim como a riqueza e a originalidade da cultura forjada em torno deles, elas foram os primeiros agentes da emancipação das comunidades afrodescendentes na diáspora (Paixão & Gomes, 2008, p. 951).

As considerações finais traçam questionamentos, dando visibilidade às hipóteses abertas e aquelas asserções conclusivas sobre o problema de pesquisa. Esse trabalho teve como objetivo contribuir para a aceitação da necessidade de real emancipação das mulheres negras como mais um caminho de liberdade para o povo preto, dessa maneira, com a oportunidade de as mulheres negras ocuparem todos os lugares que quiserem e fortalecerem o reconhecimento e a busca por melhores condições de vida, espaço social e identidade. Reconhecendo o compromisso normativo de se atribuir a importância política e acadêmica aos grupos subalternos, visando com isso fortalecer seus processos dinâmicos que visam a emancipação. Trata-se, pois, de uma nova “moldura teórica compreensiva, inclusiva, mais justa e mais fortemente democrática” (Matos, 2012). Não se pode perder de vista a importância dos espaços participativos para que ocorra a inclusão da base da sociedade social para a formulação de políticas públicas.

Importante acrescentar a informação que as três deputadas, sujeitas da referida pesquisa, se reelegeram para novos mandatos entre 2023-2026 e, para seu primeiro mandato como Deputada Estadual, a Macaé Evaristo, mulher negra e com reconhecido trabalho em prol da educação, foi eleita pelo Partido dos Trabalhadores (PT) para a mesma legislatura.

Considerações finais: continuo aprendendo a ler, pra ensinar meus camaradas⁵⁶

Dediquei esse meu trabalho à minha rainha Vovó Dindinha, que adorava saber as coisas de gente preta que eu estava descobrindo e como isso estava fazendo diferença na minha vida. Mal sabia ela que tinha me ensinado tanto...

Meu trabalho foi avaliado pela banca examinadora composta pelo Profa. Dra. Ana Cláudia Pacheco e pelo Prof. Dr. Cristiano Rodrigues. A sensibilidade crítica que cada um deles expressa em suas obras e falas tem sido para mim fonte de inspiração. A meu ver, para além de toda a produção bibliográfica dos avaliadores, o Professor Cristiano se destaca pela sabedoria e criatividade e, a Professora Ana Cláudia, por sua atenção e incentivos que me fazem ter a certeza de que neste mundo não há coincidências. O vasto e profundo conhecimento sobre a discussão racial no Brasil e militância desses avaliadores são, por mim, admirados e respeitados.

Minha orientação se deveu à Profa. Marlise Matos, que aceitou me orientar e me fazer entender que, apesar da produção de conhecimento acadêmico ser eurocêntrica, sexista, com pouquíssima análise racializada, é necessário resistir e mudar o padrão epistemológico. Obrigada por ter aceitado fazer parte desta jornada ao meu lado. Uma jornada que se assentou na construção conjunta, no incentivo à criatividade, no respeito.

Termino com muita felicidade esse longo testemunho sincero, pela oportunidade de ter aprendido tanto sobre a força, potência e resistência das mulheres negras e povo negro, sabendo que não posso parar minha caminhada. E, nessa caminhada, inicio em 2024 o meu doutorado em Ciência Política, pois há muito mais a trocar com a academia, a contribuir pela emancipação do povo preto e a descobrir de forma confluyente com nossos conhecimentos ancestrais como fazer política. Que Exu continue abrindo meus caminhos e com a certeza de que não ando só.

⁵⁶ Referência ao trecho da música “Massemba” de Roberto Mendes e largamente conhecida na interpretação de Maria Bethania.

Referências

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade e interseccionalidade emancipadora: a organização política das trabalhadoras domésticas no Brasil. *Sociedade e Estado* [online]. 2015, v. 30, n. 1 [Acesso em: 8 dez. 2021.], pp. 147-163. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69922015000100009>>. ISSN 0102-6992. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922015000100009>.

BILGE, Sirma. INTERSECCIONALIDADE DESFEITA: salvando a interseccionalidade dos estudos feministas sobre interseccionalidade. Tradução de Flávia Costa Cohim Silva. Vol.8, N.3, Set. – Dez. 2018. www.feminismos.neim.ufba.br. Acesso em: ago. de 2021.

CRENSHAW, Kimberlè (2002). “Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero”. *Revista de Estudos Feministas*, v. 7, n. 12, p. 171-88.

CONCEIÇÃO, E. B. A Negação da Raça nos Estudos Organizacionais. XXXIII Encontro da ANPAD, São Paulo, set. 2009.

GOMES, J. B. B. Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. In: *Educação anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, [S.l.]: Anpocs, p. 223-244, 1983.

GONZALEZ, Lélia (1988a) “A categoria político - cultural de amefricanidade.” *Tempo Brasileiro*, n. 92/93: 69-82.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latinoamericano. *Caderno de formação política do círculo Palmarino*, [S. l.]: Batalha de ideias, n. 1., p. 12-21, 2011. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile>.

php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf. Acesso em: 1 de out. 2019.

GROSGOUEL, Ramón; COSTA, Joaze Bernardino. Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077>. Acesso em: 15 maio. 2022.

HOOKS, Bell. Vivendo de Amor. In: Werneck, Jurema *et. al.* (orgs). *O livro da saúde das mulheres: nossos passos vem de longe*. Rio de Janeiro: Pallas, 1995. p. 188-189.

MATOS, Marlise. (2010) “Movimento e a Teoria Feminista em sua Nova Onda: entre encontros e confrontos, seria possível reconstruir a Teoria Feminista a partir do Sul Global?”. *Revista de Sociologia e Política* (UFPR. Impresso), v. 18, p. 67-92, 2010.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. *Mulher negra: afetividade e solidão*. EDUFBA, 2013.

RODRIGUES, Cristiano. “Feminismo Negro e Interseccionalidade: Práxis Política e a Consolidação De Um Pensamento Sociopolítico Para Além Das Margens.” *Feminismos Em Rede*, 2019.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe!: movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. In: Verschuur, Christine (org). *Vents d’Est, vents d’Ouest: Mouvements de femmes et féminismes anticoloniaux* [online]. Genève, Graduate Institute Publications, 2009. p. 151-163. Disponível em: <<http://books.openedition.org/iheid/6316>>. Acesso em: 24 de jun. de 2019.

CAPÍTULO 9

AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFMG: EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO HUMANA EMANCIPATÓRIA

Kelly Cristina Cândida de Souza

Introdução

O presente artigo tem como objetivo principal realizar uma reflexão autobiográfica sobre as influências na minha trajetória de vida e profissional geradas pela participação por 3 anos (2005, 2006 e 2007), no programa Ações Afirmativas na UFMG, atuando principalmente na iniciação científica. Santos e Garms (2014, p. 4101), afirmam que as “narrativas (auto) biográficas são úteis para avaliar a repercussão das experiências de vida e da formação nas práticas profissionais”. Segundo Maurice Halbwachs (2004, p. 78- 81), a memória individual não está isolada e se relaciona às memórias coletivas. “O indivíduo que lembra é sempre um indivíduo inserido e habitado por grupos de referência, a memória é sempre construída em grupo, mas também é um trabalho do sujeito”. De acordo com Santos e Santos (2008, p. 715) e Gonçalves e Lisboa (2007) refletir sobre as memórias dos sujeitos “permite obter informações na essência subjetiva da vida de uma pessoa. Se quisermos saber sobre a perspectiva de um indivíduo, não há melhor caminho do que obter estas informações através da própria voz da pessoa”.

Por isso, para a construção deste texto, lancei mão de algumas passagens, fragmentos das minhas vivências, memórias, elaborações e compreensões como uma mulher negra que foi bolsista do programa Ações Afirmativa na UFMG e viveu intensamente cada ano de participação no Programa juntamente com outros bolsistas. Além de expor essas vivências, quero entretecer essa biografia às teorias e estudos que enfocam a temática da educação e suas articulações com o campo de estudos étnico-raciais no Brasil, e nesse bojo falar sobre o Ações Afirmativas como um corpo vivo capaz de mover o debate étnico-racial na universidade ao mesmo tempo em que se dedicou a realizar uma formação humana atingindo um contingente de sujeitos, que puderam acessar um tipo de

currículo capaz de realizar uma educação para a emancipação, capaz de alargar as visões sobre o mundo, produzindo assim um tipo de noção outra de cultura acadêmica e também realizar, através desses novos sujeitos, uma disputa pela produção do conhecimento.

Cavalo de Tróia

Um inventário de palavras poderia detalhar o patrimônio afetivo e material que coleciono a partir das vivências relacionadas a minha atuação no Programa Ações Afirmativas na UFMG. Democracia, oportunidades, educação, direito, conhecimentos, identidade, política, reconhecimento, corporeidades, justiça, igualdade, poder, luta, resistência, diversidades e emancipação. Essas são algumas palavras que expressam como a linguagem foi para mim uma das grandes vias de acesso ao conhecimento no Programa. Refletir, desvelar, desconstruir, discutir foram fazeres cotidianos dentro das práticas educativas no interior do Ações Afirmativas, vividos de forma individual e coletiva. Percebo essas vivências como práticas culturais, uma espécie de jogo de inclusão por meio de uma politização para a educação das relações étnico-raciais dentro da universidade. Eu, que na época, estava cursando Pedagogia, tinha sempre a sensação de estar realizando duas formações superiores em paralelo. Naquele momento o que eu aprendia sobre as relações raciais não se articulava com o que eu estudava na graduação em Educação de um modo direto e expresso. Era preciso traçar linhas que cruzassem pensamentos, era preciso produzir as redes de interação conceitual entre os temas Educação e Relações Raciais. Esse “e” foi para mim e, para meus colegas do Ações, forjado com esforço intelectual ao longo de uma formação-mediação potente, densa e complexa.

Daniel Goldin (2012, p. 103), na obra “os dias e os livros” traz uma metáfora sobre os livros que pode muito bem valer para uma reflexão sobre o cotidiano no Ações Afirmativas. Goldin diz que o “o livro nas mãos de um leitor, mais do que uma fortificação, pode se assemelhar a um cavalo de Troia”. Posso afirmar que todas as formas de estar no Programa, pela pesquisa, pelo ensino ou pela extensão propiciavam discussões, planejamentos, estudos e construções de propostas formativas para a comunidade acadêmica ou para fora da universidade que se constituía em um conjunto de práticas as quais criavam e fortaleciam em nós cursos sobre desigualdades, sobre diferenças e sobre hierarquias sociais. O Programa, ou nós nos tornávamos um cavalo de Troia, um artefato que

carrega em si sujeitos inesperados, desestabilizadores do discurso social corrente, capazes de mobilizar pautas políticas tão necessárias quanto incômodas dentro de uma sociedade pouco estimulada a acolher a diversidade étnico-racial. Isso nos expunha a uma complexa ambiguidade, a universidade, lugar primordial para possibilitar a presença de diversas pessoas, ainda não sabia lidar, ou não se propunha a dialogar com a pluralidade, em termos de corpos e temáticas negras, de uma forma democrática. Para compreender o porquê dessa ambiguidade uma via é o entendimento sobre o projeto educacional para a população negra na história da educação brasileira.

Educação da população negra e projeto de nação

Como é de domínio mais ou menos geral a história da educação da população brasileira não é um traço contínuo, ou linear, onde toda a população teve, desde sempre, os mesmos acessos, os mesmos direitos, e por isso, as mesmas oportunidades no cenário social. No quadro da educação brasileira é somente no século XX que a população assistiu ao acirramento dos debates políticos em torno da democratização do acesso à educação no nível superior e, mais recentemente, a partir do início dos anos 2000, temos vivenciado a construção e efetivação de uma série de políticas públicas voltadas para o acesso dos jovens negros à universidade, por meio de políticas que visam a corrigir uma série de desigualdades históricas a que foram submetidas uma parcela significativa da população brasileira.

Apesar de este texto não se dirigir ao campo da história da educação, essa área traz muitos elementos que nos ajudam na construção do argumento aqui delineado, o de que o Programa Ações Afirmativas se constituiu em uma política de Ação Afirmativa no campo educacional que desestabilizou o ethos social e acadêmico corrente de uma universidade supostamente democrática, pacífica e diversa. Portanto, pretendo apresentar de modo sucinto os caminhos teóricos acerca dos projetos sociais de educação para a população negra no Brasil ao longo do século XIX e XX até a construção do programa Ações Afirmativas na UFMG para evidenciar a importância e a necessidade da iniciativa de adoção dos objetivos centrais do Programa voltados a garantir a permanência dos estudantes negros na UFMG e suas repercussões na minha história e projeto de vida, os quais se articulam com outras tantas histórias de vida de outros e outras jovens negros assistidos pelo Programa.

Pesquisas (Barros, 2005; Fonseca, 2005) realizadas no campo da História da Educação sobre a escolarização da população negra do século XIX evidenciam que a educação era vista pelas elites escravocratas, pós-abolição, como uma possibilidade de disciplinar as mentes e os corpos e assim preparar as crianças, futuros trabalhadores, ex-escravos, para o mundo do trabalho. Uma preocupação do Estado era com a seguinte questão “como manter o controle sobre essa massa que não teria mais o chicote como forma de coerção?” (Barros, 2005, p. 81). A resposta deveria vir da instrução.

Apesar de desejada e até mesmo estratégica, do ponto de vista do controle social, a instrução da população negra “não se traduziu numa igualdade de acesso entre alunos brancos e negros nas escolas oficiais” (Barros, 2005, p. 85). A suposta inclusão na escola veio acompanhada das sutilezas do racismo existente naquele contexto. Os autores citados acima revelam que as crianças negras estavam presentes nas escolas das províncias de Minas Gerais e São Paulo, porém ambos afirmam a existência de entraves e mecanismos que funcionavam no sentido de provocar a exclusão desses alunos. Um exemplo disso é a análise de um relatório do Inspetor Geral da Instrução da Província de São Paulo cujo teor mostra que “o sistema oficial proibia a presença de crianças escravas, mas não a de crianças negras”. Mas, na prática “interditava a escola àquelas que não provassem essa qualidade (de livres)”. (Barros, 2005, p. 86). Ficava a cargo do professor analisar e aceitar ou não a matrícula das crianças negras.

Os dois autores concordam com o fato de que o afro-descendente não foi um elemento estranho à escola do século XIX, “e que estes até mesmo circularam com certa intensidade por estes espaços. No entanto, esta presença não significou uma integração plena” e isso prejudicou o acesso à instrução dessa população que era vista, nas palavras do Inspetor Geral citado por Fonseca (2005, p. 111) como “ínfima camada da sociedade, não digna de ombrear, nos bancos da escola, com as crianças das famílias de bem”. O que podemos apreender desses estudos citados é que a instrução pública não foi um meio de inclusão social para a infância saída da escravidão, não fazia parte dos planos do Estado que aquelas crianças pudessem ter na escola as mesmas oportunidades que as crianças herdeiras das elites da época.

Rodrigo Ednilson de Jesus (2011) realiza uma análise fina sobre os processos subsequentes que, ainda nos séculos XIX e XX continuaram a colaborar para a subalternização dos negros na sociedade, como é o caso da

teoria eugênica que “buscou aumentar o contingente de raças tidas como superiores ao mesmo tempo em que buscava coibir o aumento das raças inferiores para atenuar os riscos de degeneração da sociedade brasileira”. Nesse momento histórico diminuir a quantidade de indivíduos negros, considerados como membros de uma raça inferior, significava alcançar a meta de construir uma nação aos moldes europeus, tratava-se então de embranquecer a população brasileira para torna-la civilizada. Esse empreendimento contava com o apoio da Ciência e estava assentada nas “teorias racialistas do Conde de Gabieneuve e nas teorias evolucionistas de Charles Darwin, adaptadas para o evolucionismo social” (Munanga, 2007).

Ainda de acordo com Jesus (2011), o pensamento social brasileiro sobre a população negra sofreu grande impacto a partir da divulgação das ideias de Gilberto Freyre, principalmente no seu livro *Casa Grande e Senzala*, sobre o cotidiano das relações sociais e raciais durante a escravidão. Esse escritor inverteu a lógica de se pensar o Brasil como um país de raças superiores e inferiores e construiu uma teoria calcada no princípio de que existiria na verdade uma igualdade entre as raças. Para Jesus (2011), “Freyre escreveu suas principais obras procurando deslocar as diferenças de hábitos e comportamento de negros, brancos e indígenas do âmbito biológico para o âmbito cultural, dando relevo à contribuição que a presença mestiça havia dado à formação nacional”. Essa presença mestiça teria representado, ideologicamente, o elemento apaziguador das relações e teria, assim, dado origem ao paradigma da democracia racial, um conceito chave que nos ajuda a compreender as filigranas do racismo brasileiro, marcado por uma profunda ambiguidade de origem, ao mesmo tempo em que o país nega o racismo, ele é afirmado nas ausências, na subalternidade, na distância entre o que é uma nação racialmente democrática e o que vivemos na prática, o racismo estrutural.

Sobre os reflexos do mito da democracia racial no ambiente escolar, Nilma Lino Gomes (1995, p. 108) ressalta que “o ideal de igualdade parece ser posto em cheque no cotidiano escolar onde se defrontam educandos e educandas tão diversos em classe, gênero e raça. Sabemos que a decantada democracia racial não se efetivou no Brasil. Democracia racial num país de base racista é algo impossível de acontecer.”

A resistência e a luta em prol da desconstrução do mito da democracia racial e da denúncia do racismo ganharam destaque e ênfase com a fundação, no ano de 1978, do Movimento Negro Unificado (MNU), entidade dedicada à denúncia e à mobilização a favor da promoção de

políticas de reconhecimento à população negra, centradas, sobretudo no direito à escolarização. Segundo o sociólogo Carlos Hasenbalg (1987), a agenda de reivindicações das entidades negras contemplava basicamente os seguintes temas: contra a discriminação racial e a veiculação de ideias racistas na escola, melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra, reformulação dos currículos escolares visando a introdução de matérias como História da África e Línguas Africanas, participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares (Hasenbalg, 1987).

A pressão do Movimento Negro Unificado, bem como outros eventos políticos, como a realização da 3ª Conferência Mundial com a Discriminação Racial, a Xenofobia, e Formas Correlatas de Intolerância, sediada em Durban, África do Sul, no ano de 2001, a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, e a implementação da Lei 10.639-03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e torna obrigatório o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio, “sinalizam que a tensão das lutas e dos debates está produzindo mudanças no cenário social brasileiro” (Gomes, 2003, p.5).

Se a Lei 10.639-03 tenciona o currículo do ensino fundamental e médio, o ensino superior também é foco de “demanda do movimento negro por ações afirmativas” e isso “começa a desencadear processos e desenhos de alternativas, sobretudo no ensino superior”. Nesse contexto, politicamente favorável, é que surge o programa Ações Afirmativas na UFMG (Gomes, 2003, p. 7).

Fúlvia Rosemberg (1986), citando um documento do Ministério da Justiça, explicita o conceito de Ações Afirmativas da seguinte forma:

Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas pelo estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, [...] [de garantir] a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (Ministério Da Justiça, 1996, Gti População Negra).

Essa autora (1986) ressalta que são ações que visam ao combate de desigualdades historicamente acumuladas e que seria um caminho para se conquistar a tão almejada “democracia racial”. Nesse sentido, podemos dizer que o programa Ações Afirmativas na UFMG pode ser considerado uma iniciativa que estaria dando uma contribuição para a discussão dessas questões no interior da universidade, desestabilizando

a percepção sobre discursos e práticas que não promoviam o questionamento sobre a quase ausência da população negra no interior dela. Afinal, antes da implementação da política de bônus, em 2008, por volta de 70% dos candidatas aprovados na UFMG eram brancos (Paula, Nonato e Nogueira, 2021).

Ações Afirmativas na UFMG

Implementar uma política de permanência para os estudantes negros e negras no interior da universidade, esse foi o principal objetivo do programa Ações Afirmativas na UFMG que, criado em agosto de 2002, funcionou na Faculdade de Educação.

O programa foi fruto da aprovação de um projeto inscrito em um concurso nacional, “Cor no Ensino Superior”, lançado em setembro de 2001 pelo Programa Políticas da Cor, do laboratório de Políticas Públicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) com financiamento da Fundação Ford (Gomes, 2004, p. 5). Segundo Santos (2004, p. 19), “o concurso tinha como objetivo promover ações democratizadoras que estimulasse políticas institucionais orientadas ao combate das desigualdades étnico-raciais e sociais no ensino superior brasileiro”. O Ações Afirmativas foi um dos 27 projetos selecionados em um universo de 287 projetos inscritos, o único em Minas Gerais.

Em um artigo apresentado no VIII Congresso luso-brasileiro de Ciências Sociais, no ano de 2004, a pesquisadora e então coordenadora do Programa Ações Afirmativas na UFMG, Nilma Lino Gomes descreve a estrutura do programa e as parcerias com as quais contava, na época, da seguinte forma:

Esse Programa conta com a participação de onze professores das seguintes faculdades: Faculdade de Educação, Escola da Ciência da Informação e Escola de Ensino Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG. Também colaboram com essa proposta uma funcionária e três monitores do Instituto de Ciências Exatas. Os Parceiros dessa experiência são: a Pro-reitoria de extensão, a Pró-reitoria de graduação, a Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP), o Centro Cultural da UFMG, a Secretária Municipal de Belo Horizonte, e o grupo de Educadoras(es) Negras(os) da Fundação Centro de Referência da Cultura Negra de Belo Horizonte. (Gomes, 2004, p. 6).

Essa citação é importante para ressaltar que, para existir institucionalmente, o programa precisou tecer uma rede de relações que o sustentou de diversas formas como, por exemplo, a oferta de bolsas de trabalho,

na modalidade socioeducativas, por parte da Fundação Mendes Pimentel (FUMP), a sessão de espaço pelo Centro Cultural da UFMG, o apoio de professores da universidade, bem como das Pró-reitorias citadas.

No livro *Afirmando Direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*, Gomes (2004) ressalta que o programa tinha o objetivo de atuar em duas frentes de ação, a primeira refere-se à oferta de apoio acadêmico e material, “com vistas a sua (dos estudantes negros) entrada na pós-graduação” e a segunda diz respeito ao “desenvolvimento da identidade étnico-racial”.

Por se tratar de um programa de Ação Afirmativa aos estudantes negros da universidade, o programa, em consonância com o edital do concurso *Cor no Ensino Superior*, “abre-se à todos os estudantes negros e negras matriculados nos cursos de graduação da UFMG, que atendam ao critério socioeconômico de baixa renda.” (Gomes 2004, p. 42).

Dessa forma, o Programa se inseriu como parte de uma teia de ações políticas que visavam explicitamente à discussão e ao combate ao racismo no Brasil. A implementação do Programa tornou evidente para quem dele participava que a mobilização e o tensionamento pelo acesso e permanência da população negra na universidade também poderia se dar do lado de dentro da universidade.

Narrativa da experiência de formação humana

Iniciei minha trajetória acadêmica em 2004 no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG. Durante os 4 anos do curso direcionei meus estudos no sentido da pesquisa acadêmica no interior do programa *Ações Afirmativas na UFMG*. O “investimento na formação acadêmica dos alunos e alunas negras, principalmente os de baixa renda, regularmente matriculados em qualquer curso de graduação da UFMG com vistas à sua entrada na pós-graduação” era um dos objetivos do *Ações* que eu vivi com intensidade (Gomes, 2004, p. 39).

Minha inserção no programa relacionou-se principalmente à atividade de iniciação à pesquisa, sob orientação da professora Nilma Lino Gomes, coordenadora do Programa *Ações Afirmativas*. Participar da iniciação à pesquisa significava dedicar muitas horas do meu dia na universidade ao estudo de uma vasta bibliografia sobre, principalmente, as *Relações Raciais no Brasil*, a *Formação Docente* e o trato das relações raciais na escola. O domínio de termos e conceitos que relacionassem o campo da Educação ao universo da discussão racial era um dos objeti-

vos que deveríamos alcançar para conseguir realizar uma aproximação analítica ao campo de pesquisa que a professora Nilma abria nas escolas de Belo Horizonte e região metropolitana. Entre os estudos, as anotações, as formações com a professora Nilma, as discussões no interior do Programa com outros bolsistas, e a participação em Grupos de Estudos realizávamos, de forma paulatina e constante, uma experiência indelével que atravessou e marcou a minha vida e, certamente, a vida dos colegas da época. Hoje, em 2022, quando olho para trás penso que essa oportunidade foi a mais rica e transformadora ação da qual já participei. O investimento daquele momento me rende frutos e me posiciona socialmente nas ações de intervenção social, relações pessoais e dentro da minha profissão até hoje, 15 anos depois.

Os frutos vêm desse compromisso político produzido nos momentos coletivos de formação no interior das atividades já citadas, que demarcam o reconhecimento dessa formação, através de convites para participação em eventos acadêmicos, para publicações de artigos, ou na participação em cursos de formação docentes para a educação das relações raciais, e principalmente no interior das escolas em que atuo, onde exerço de uma forma sistemática a educação para as relações raciais.

Tudo isso sinaliza que ao longo do tempo fui me tornando mais consciente e engajada sobre a importância do combate ao racismo nos espaços por onde passo, a importância de acreditar e investir nas relações positivas entre crianças negras e não negras, atentando sempre para a produção de uma autoestima positiva das crianças negras, construída a partir de referências socioculturais, literárias e artísticas, ponto forte do meu trabalho docente, potencializado através da observação participante, nas escolas por onde transitei por conta da iniciação científica.

As pesquisas das quais participei, como bolsista, foram realizadas em escolas públicas. Foi a partir dessa experiência, tanto nas escolas quanto nas atividades de formação do programa que aprofundi meus conhecimentos sobre as relações raciais no Brasil e sobre o racismo, presente tanto no cotidiano das relações sociais quanto nas interações no interior da escola, e ainda em relação às iniciativas práticas de combate a esse racismo.

Durante esse percurso de formação dentro do Programa participei, além da iniciação à pesquisa, de diversas outras atividades de formação oferecidas pelo Programa, e ainda na organização, junto com outros bolsistas do programa, de atividades de debate sobre as desigualdades so-

ciorraciais no interior da universidade. Além disso, outra atividade digna de nota e de boas memórias era a participação no grupo de estudos do programa e de uma disciplina ofertada pelo Ações, no ano de 2007, sobre o trato da temática racial no ensino superior. Essa disciplina foi inserida no currículo da FAE-UFMG como optativa e fora ministrada pela professora da Faculdade de Educação, Miriam Jorge.

A participação no grupo de estudos e na disciplina cooperavam para a aquisição de habilidades acadêmicas importantes, como saber se posicionar, saber apresentar ideias, saber argumentar, saber acolher ideias contrárias, fazer leituras aprofundadas e assim ir construindo solidamente o conhecimento que também era uma práxis.

Como bolsista de iniciação científica tive a oportunidade de participar de eventos e seminários em todas as regiões brasileiras e nessas oportunidades apresentei, juntos com outros bolsistas do programa, diversos trabalhos sobre os resultados das investigações relativas às pesquisas que realizávamos sob orientação da professora Nilma. Além de apresentar as pesquisas, também éramos orientadas na escrita dos trabalhos, em formato de artigos, para serem publicados nos anais dos eventos, em livros científicos ou em revistas. Além da produção de relatórios que deveriam ser enviados às agências financiadoras das pesquisas, como o CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais). A professora Nilma nunca nos dava tarefas que não fossem estritamente relacionadas à pesquisa. Com isso, quero dizer que todo processo era formativo e pautado em uma ética acadêmica que, na minha leitura, também era formativa.

Nos eventos acadêmicos fora da UFMG tínhamos a oportunidade de tecer relações com outros estudantes negros, travar diálogos e consolidar saberes sobre a questão racial, sobretudo no terreno da educação. Nessas viagens uma dimensão importante era a da sociabilidade, que era o momento do reconhecimento identitário. Afinal, em um evento voltado para a comunidade de pesquisadores negros, participávamos de um verdadeiro desfile da beleza negra, com uma estética afro traduzida em roupas coloridas, cabelos black, dreads e tranças. Essa dimensão estética era também política, pois definia uma espécie de afirmação da identidade negra, importante para confirmar que fazíamos parte de um universo e que na UFMG o caminho que estávamos construindo estava nos fortalecendo, não só do ponto de vista acadêmico, assim como também estava afetando positivamente nosso modo de ser, estar e atuar no mundo.

Em diversas ocasiões, nesses eventos nacionais, trocamos experiências sobre o programa Ações e ao dialogarmos sobre essas vivências tínhamos a sensação, muitas vezes, de que estávamos participando de uma iniciativa inédita não só na UFMG como no Brasil. Hoje, quando reflito sobre as experiências relatadas por nós e por outros bolsistas de outras partes do Brasil, percebo que éramos talvez os únicos que participávamos de um modelo de núcleo de estudos formado por estudantes de várias graduações da UFMG e professores da universidade trabalhando nos três eixos: ensino, pesquisa e extensão.

Quando retornávamos para Belo Horizonte chegávamos cheios de energias para dar continuidade ao nosso cotidiano de estudos, prontos para desvelar nos espaços da universidade as mazelas do racismo e seus desdobramentos no meio social e prontos para pensar e planejar um futuro como pesquisadores na pós-graduação, pois também impulsionados éramos impulsionados para isso. Havia um compromisso, às vezes explícito, por vezes tácito, entre nós bolsistas, de tentar prosseguir os estudos em outros níveis acadêmicos com o objetivo de realizar uma democratização da pauta racial dentro da universidade. Importa destacar que me refiro a um período em que não havia nenhuma política de reserva de vagas para a graduação e tampouco para a pós-graduação. Mas, nem por isso, nós deixávamos de estar atentos e nos movimentamos para discutir a questão do acesso à universidade, que privilegiava uma porção da sociedade — os indivíduos brancos.

Também, nossas escolhas profissionais seriam marcadas por essa experiência. Nas nossas conversas, eu e outras bolsistas do Ações, que também cursavam Pedagogia, traçávamos estratégias sobre atravessar os debates em sala com questões que indagassem professoras, colegas e textos discutidos inserindo a questão racial. Essa movimentação nos colocava diante de tensões assumidas e vividas no cotidiano da graduação. O respaldo dado pelo coletivo do Programa nos dava algum tipo de salvaguarda emocional, além disso, o ímpeto juvenil, embebido no entendimento político de que era importante demarcar um currículo, um território epistêmico em disputa, nos impulsionava a sempre debater de forma respeitosa sobre as diferenças, as desigualdades e sobretudo as hierarquizações socialmente produzidas.

A medida em que eu ia me embrenhando nos textos, eventos e estudos sobre raça eu ia me arriscando mais nas intervenções na sala de aula da graduação, ao ponto de conquistar a atenção de algumas professoras,

dentre elas quero citar a professora Carmem Lúcia Eiterer. Com essa professora eu tive uma oportunidade de uma formação-intervenção ímpar. Carmem era do LASEB (Pós graduação e Especialização Lato-sensu em Docência na Educação Básica) e me convidara para dividir a sala de aula com ela para fazer intervenções com as professoras cursistas, todas professoras da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, no interior da disciplina Análise Crítica da Prática Pedagógica. Foi um momento especial porque eu pude dialogar com professores sobre a influência do racismo nas subjetividades das crianças, sobre a importância do trato positivo com a diversidade em sala de aula, temas muito caros à formação docente para a diversidade étnico-racial. Aquela oportunidade foi um momento de alinhar conhecimentos da observação participante, conhecimentos teórico-metodológicos e escuta atenta sobre as práticas das professoras para orientar, juntos com a professora Carmem, a elaboração de projetos, pelas professoras, de combate ao racismo nas escolas.

Estimulada por essa professora eu publiquei meu primeiro artigo acadêmico na revista *Presença Pedagógica* sobre os kits de literatura afro-brasileira que estavam começando a chegar nas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, uma política que eu havia conhecido no cotidiano de observação da pesquisa em campo. Inicialmente, o texto era uma parte de um projeto que eu estava escrevendo para a disciplina que eu fazia com a professora Carmem e que acabou se tornando artigo. A tônica do artigo era apresentar os livros de literatura como uma maneira de trabalhar a questão da diversidade étnico-racial por meio do universo ficcional.

Essa passagem mostra como meu envolvimento com o Programa Ações Afirmativas me tomava e já delineava fortemente minha atuação acadêmica naquele momento e também já desenhava minha atuação profissional posterior, sem que eu me desse conta disso totalmente naquele momento.

Outras oportunidades que tive através da participação no Projeto merecem destaque, como por exemplo, a coautoria na publicação de um livro que expõe justamente os resultados de uma pesquisa da qual eu participava na iniciação científica. O título do livro é *Identidade e Corporeidades Negras: reflexões sobre uma experiência de formação de professores(as) para a diversidade étnico-racial*. O objetivo da publicação é traçar todo o percurso de formação para a diversidade ofertada pelo Programa Ações Afirmativas na UFMG para professores das redes públicas federal, municipal e estadual. Foi justamente dessa formação que selecionamos os sujeitos que tiveram suas práticas investigadas pela pesquisa da qual participei, *Formando professores(as) da educação básica para a diversidade*.

Depois desta publicação, outras aconteceram e também pude re-presentar o programa em algumas formações, rodas de conversa e seminários fora da universidade. Algumas dessas experiências de seminário produzidas por ex-participantes do Programa, como o Seminário sobre trabalho e relações raciais do CESAM Dom Bosco (Centro Salesiano do Adolescente Trabalhador). Naquele seminário, que aconteceu em 2006, fui falar sobre o Programa Ações Afirmativas e a juventude por ele assistida.

Foi um diálogo importante sobre as ações do Programa que culminou num debate sobre a adoção das cotas pela universidade. Foi interessante e também doído perceber que aqueles jovens não se viam como universitários possíveis. A maioria ali era negra e todos tentavam entender porque precisavam das cotas para acessar a universidade. O debate foi tenso porque estávamos em um momento nacional de mobilizações pala adoção das cotas, com poucas experiências em curso, e por isso os jovens estavam entre a legitimação e o rechaço de tal política afirmativa.

Aparentemente, o debate produziu alguns consensos e um deles foi o de que estávamos alicerçando aquela conversa no terreno do direito à educação em nível superior, e não no das benesses do Estado. Muitos entenderam isso. Saí daquele dia do semanário com a sensação de que a discussão racial ainda levaria muitos anos para atingir um dos seus objetivos: o de destramar a tessitura tão forte sobre o mito da democracia racial, um dispositivo que nos impede de demolir as desigualdades porque nos impõe muros invisíveis chamados de igualdade. Pensamos e agimos como se fossemos iguais em uma sociedade que distribui desigualmente acessos aos bens materiais e imateriais.

Em outro trabalho refleti, em diálogo com Larrosa (2002) que:

[...] pela experiência se dá o atravessamento do vivido, como se alguma coisa fosse retirada ou acrescentada. A experiência tem a forma e a intensidade que cada um consegue sentir ao ser deslocado pelos acontecimentos. A experiência tira-nos do lugar e pode, ao redimensionar uma trajetória, mostrar que as invenções não se fazem no vazio e nem fora de um espaço e de um tempo social. (Autora, 2018).

Essa é uma análise descritiva que cabe à experiência formativa propiciada dentro do Ações Afirmativas, que me deslocou diversas vezes e deu rumo e finalidade ao fazer acadêmico que, como toda vivência significativa parece nos vestir, produz marcas e pode reverberar em outras passagens da vida.

Sankofa: mirar a profissão docente em conexão com o passado vivido

Com todo o investimento feito na área da pesquisa, na iniciação científica, além de toda preparação política obtida no Programa, a expectativa era a de que eu seguisse os estudos no mestrado, porém, quando estava no final da graduação tomei a decisão de prestar concurso público para iniciar outra fase da minha vida, a carreira docente. O fato de querer tornar-me professora foi muito influenciado pelo acompanhamento sistemático que eu vinha realizando no campo da pesquisa, a escola.

Ao acompanhar o trabalho docente me dei conta que eu precisava me tornar parte daquele ambiente e assim fechar e ao mesmo tempo iniciar um novo ciclo da minha vida. Fechar o ciclo, como observadora, e iniciar o ciclo como participe do processo educativo, ser a professora acolhendo as experiências de outras docentes.

O trabalho como professora e como pesquisadora, tem é claro, naturezas distintas. O ato de observar uma sala de aula e de estar à frente dela exigem posturas diferentes. Como observadora pude estar atenta ao que muitas vezes foge à percepção do professor, como as reações dos estudantes ao trabalho proposto e realizado, às reações do próprio docente, seu corpo e posicionamentos diante do corpo e voz do aluno. Creio que o período de observação me mostrou, para além do que eu buscava perceber, o trato pedagógico da questão racial, outras dimensões, como a importância de chegar perto do aluno, ouvi-lo, questioná-lo com respeito e, sobretudo, ensinou-me a duvidar, a suspeitar das minhas próprias certezas sobre os sujeitos que partilham o espaço escolar. Afinal, as crenças e certezas estão, quase sempre, embasadas em prévias suposições, que podem ser preconceituosas e potencialmente discriminadoras. Isso, em muitos casos afetou e impediu a continuidade de muitas boas propostas, de muitos professores observados. O que poderia aproximar, a proposta de um trabalho em grupo, por exemplo, distanciava por causa da condução da proposta.

Esse olhar sobre o trabalho docente foi tecido ao logo das observações nos campos de pesquisa e também pelas formações dentro do Programa Ações, que buscavam dialogar, do ponto de vista teórico-metodológico, com as observações nas salas de aula. Esse olhar eu tento desenvolver na minha própria prática que se realiza diariamente em duas redes das cidades vizinhas, Contagem e Belo Horizonte.

Em Contagem atuo, desde o ano de 2008, quando ingressei na rede, com o primeiro ciclo de formação humana. Em Belo Horizonte trabalho

desde 2011. Nessas duas escolas desenvolvo desde sempre, junto com os estudantes, trabalhos relacionados ao tema da educação para diversidade.

Em Contagem, entre os anos de 2009 e 2012, atuava no bairro de Nova Contagem e a escola aonde eu trabalhava participou de diversos concursos promovidos pela Secretaria de Educação que visava à promoção da literatura como via de acesso à leitura e à escrita nas práticas de alfabetização e letramento. No ano de 2012 o tema foi Raízes Africanas, por meio do qual as escolas inscritas deveriam construir projetos de leitura e letramento, através da literatura afro-brasileira. Durante a elaboração e execução do projeto trabalhamos com a ideia do direito à diferença.

Nosso projeto foi um dos dez aprovados e com isso tivemos a oportunidade de publicar um artigo na revista literária do município, contando como foi nossa experiência de trabalhar as raízes africanas na escola.

O que aprendi a refletir sobre a necessidade de um trabalho que integre a diversidade étnico-racial, que respeite e dialogue com as formas dos alunos se relacionarem com o espaço escolar, com seus territórios de pertença fora da escola, e com eles mesmos é reflexo da minha experiência de formação na graduação, mas também foi muito influenciada pelas formações proporcionadas pelo Programa Ações. Tudo isso, como já disse, pautam os meus planejamentos e ações diárias nas escolas onde trabalho.

Essa breve exposição e reflexão baseada, sobretudo, nas memórias de um passado muito recente, expõem uma trajetória que reflete, de alguma maneira, muitas outras, posto que participaram do programa, na mesma época em que eu estava, cerca de 50 jovens negros e negras. Esses jovens estavam envolvidos diretamente ao Ações Afirmativas ou a outros projetos ligados ao Ações como o Conexão de Saberes e o projeto UNIAFRO.

Há uma publicação do Ações Afirmativas na UFMG, o livro “Afirmando Direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade”, onde boa parte da história das origens do programa é relatada. Neste livro, na terceira parte, intitulada: “Experiências de Aprender ao Trabalhar: depoimento dos monitores”, os 12 primeiros monitores (bolsistas) do programa realizaram, cada um, uma reflexão sobre a experiência de ter sido monitor no programa e suas pretensões para o futuro. Nesses depoimentos os primeiros bolsistas já refletiam sobre a necessidade de transformações nos espaços da universidade no sentido de ampliar a participação dos jovens negros, inclusive no âmbito da pós-graduação.

Aparentemente, esses depoimentos se configuraram como uma proposta de vida, seguir os estudos acadêmicos ou as atuações profissio-

nais, sempre comprometidos com o tema das relações raciais no campo da educação ou em outras áreas de atuação. Será que esse anseio, esse plano, ou compromisso, tão presente nas reflexões dos ex-bolsistas, se concretizou? Em que momento dessa meta estarão agora? De que maneira a experiência como bolsista no Programa se reflete nas escolhas e inserções profissionais desses sujeitos? Essas são as questões que me vêm agora, enquanto penso na minha própria passagem pelo Programa. São questões interessantes para se pensar as influências dos movimentos sociais e das ações coletivas na formação social, política e subjetiva dos sujeitos e nas articulações e reverberações disso no desenvolvimento de outras ações pelos partícipes da experiência, como em um ciclo virtuoso de transformações sociais.

A articulação entre educação, raça, identidade, superação do preconceito e planejamento para o futuro aparece em vários depoimentos do livro e demonstra o quanto esses temas eram importantes para os monitores, e se constituíam como uma espécie de plano político pedagógico do programa. Além disso, muitos se referiram à oportunidade de participação como garantia de poder permanecer na universidade, por causa da bolsa que recebiam, sem ter que trabalhar fora dela, e dessa forma ter podido usufruir das atividades culturais que o campus universitário oferece. Isso demonstra outro viés do programa, talvez o central, a preocupação com a permanência de qualidade dos jovens negros e negras na universidade.

Escolhi um dos depoimentos do livro, pois ele traz uma tônica que aparece em outros, a do projeto de vida conectado a uma trajetória de formações no interior do Ações. Natalino Neves da Silva, um desses 12 monitores do Programa Ações Afirmativas reflete da seguinte forma sobre sua participação e sobre seu futuro:

A iniciativa do Programa Ações Afirmativas na UFMG torna-se eficaz, pois além de oferecer uma formação complementar com vistas a assegurar oportunidades acadêmicas reais, proporciona, também, o desenvolvimento da singularidade da nossa identidade étnico-racial de forma positiva. Essa participação no programa me permitiu discutir o tema da identidade étnico-racial, enquanto futuro educador, de tal forma que pretendo desenvolver um estudo monográfico sobre a prática do professor da Educação de Jovens e Adultos no que tange a diversidade étnico-racial. (Silva, 2004, p. 231).

Esse fragmento revela uma série de questões tratadas pelo programa Ações, como a identidade étnico-racial, a formação complementar oferecida na graduação e a construção de projetos acadêmicos futuros.

Daqui do presente eu posso noticiar que o jovem Natalino, hoje um adulto, seguiu completamente o seu projeto trilhando justamente os caminhos da sua trajetória voltados para a realização de uma discussão prodigiosa sobre Educação de Jovens e Adultos e diversidade étnico-racial, com livros publicados, inclusive. Natalino é atualmente professor da Universidade Federal de Minas Gerais e coordena o Programa Ações Afirmativas na UFMG. Ele, como outros jovens depoentes do livro, chegou lá.

Posso dizer que para além do desejo de iniciar a vida profissional vinculada ao desenvolvimento de projetos que relacionassem alfabetização e relações raciais na escola, cursar a Pós-graduação sempre esteve nos meus planos. Em 2016, 6 anos após a conclusão da graduação eu pude retornar à universidade para realizar o mestrado.

Ações Afirmativas na Pós-graduação

Os caminhos que me conduziram à pesquisa na Pós-graduação começaram a ser trilhados no interior do Programa Ações Afirmativas na UFMG no ano de 2005, como apontei mais acima neste texto. A minha passagem pelo Mestrado foi, entre outras coisas, um retorno ao cotidiano Programa Ações Afirmativas. Quando um bolsista encerra a sua bolsa no Ações ele(a) não deixa de ser membro do Programa, assim se subcreve nas participações em eventos acadêmicos ou em apresentações em que essa chancela seja estratégica, pois sinaliza e legitima uma origem formativa, uma comunidade de trajetórias, uma identidade tão afirmativa quanto potente. Portanto, ao retornar à universidade eu retornava também para aquela minha comunidade de conhecimentos e também de afetos, para viver outras experiências, para corresponder a outras expectativas, para dar conta de realizar uma pesquisa de forma mais autônoma que na iniciação científica.

Fui muito bem recebida de volta, revi pessoas queridas e conheci outras que se tornaram amigas. Já nos primeiros momentos percebi como o andamento do Programa estava diferente. Com a adoção das cotas pela universidade e a institucionalização de uma Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE-UFMG), o Programa passou a concentrar atividades de outras naturezas, como a formação de professores em nível de Pós-graduação Lato sensu e aperfeiçoamento, a coordenação de pesquisas nacionais sobre a Lei 10.639/2003 e sobre a implantação das cotas na graduação, etc. Sendo assim, a função de distribuir bolsas para a for-

mação científica e para contribuir com a manutenção de jovens negros na universidade não era mais a principal ação do Programa. A saída da professora Nilma Lino Gomes da função de coordenadora do Programa para atuar como ministra do governo Dilma Rousseff deu lugar a uma coordenação compartilhada pela professora Shirley Miranda e pelo professor Rodrigo Edilson, ambos comprometidos com a continuidade de um trabalho que mantinha o Programa sempre conectado com a universidade e com os anseios de expansão do acesso à universidade pela população negra, que naquele momento tencionava a Pós-graduação, através principalmente de cursos de formação pré-acadêmicas que preparavam egressos da graduação para concorrer à Pós-graduação, além de tantos outros projetos que faziam parte do Ações. Destaco esse projeto de formação, denominado “Afirmção na Pós”, porque foi por ele que retornei ao Programa, para pesquisar as trajetórias dos ex-cursistas.

Minha pesquisa foi sobre as trajetórias de sujeitos invisibilizados na pós-graduação (Santos, 2004). Investigamos as vivências e experiências em um dos pontos mais altos da escala educacional, no qual as pessoas negras têm a presença reduzida. Ser negro na pós-graduação brasileira é uma experiência pouco conhecida, pois ainda é pouco refletida nas pesquisas acadêmicas. Se esse tema é desconhecido, talvez não seja por falta de interesse, mas pode ser explicado porque a baixa presença de pessoas negras na pós-graduação é algo estatisticamente representativo se pensarmos no quantitativo de pessoas autodeclaradas negras no Brasil, que na época da pesquisa era cerca de 52% da população.

Portanto, conhecer e produzir conhecimento sobre as trajetórias daqueles que conseguiram romper as barreiras invisíveis e entrar no mestrado foi importante para compreender e dimensionar como agem as estruturas acadêmicas nas vidas dos sujeitos que delas participam. Esse percurso serviu também para evidenciar como o “confinamento racial”, conceito cunhado por Jose Jorge de Carvalho (2005), se efetivava, então, “na pouquíssima, praticamente residual, convivência entre corpos brancos e corpos negros (pretos e pardos) na universidade”.

Convidamos a participar da nossa investigação 5 egressos do curso Afirmção na Pós. Com essas pessoas, realizamos 5 entrevistas narrativas. Nas entrevistas realizadas, principal fonte de coleta de dados, começamos por perguntar sobre a percepção pelos sujeitos sobre o percurso que o levou à pós-graduação, os significados e os efeitos da passagem pelo curso “Afirmção na Pós”, sobre a orientação na escolha do objeto de estudo. Questionamos sobre como é ser negro na pós-graduação, os

significados construídos a partir das experiências de cursar a pós-graduação, as experiências que marcaram a produção da escrita da dissertação, etc. Foi uma pesquisa que durou 2 anos e me mostrou que tudo o que eu havia vivido no programa Ações, e depois, na experiência como docente, todas as vivências formativas, entre aulas, estudos, congressos e seminários, havia de fato me preparado para aquele momento. Eu transitava pelas aulas na Pós-graduação com certa facilidade. A rotina de leituras, fichamentos, resenhas e resumos de textos científicos, a produção de artigos, a participação nas aulas, nos seminários, nas reuniões de orientação, nada daquilo era novo, nem ameaçador, ou amedrontador, era como retomar um velho hábito, uma disposição, uma rotina.

O que eu acabo de narrar expõe o privilégio (ou direito) a uma graduação totalmente dedicada a aproveitar oportunidades de formação, sem precisar acumular à rotina de estudos um trabalho de outra natureza, fora do ambiente universitário. Tudo isso são passagens de uma trajetória que poucas pessoas negras na graduação têm acesso. E isso evidencia, além do meu desempenho individual, como o Programa Ações foi crucial, um divisor de águas para quem dele pôde se beneficiar.

Paralelamente às aulas e à pesquisa no Mestrado eu pude participar, no interior do Programa Ações, de uma iniciativa coletiva, o Grupo de Estudos Afirmação na Pós, nos anos de 2016 e 2017. Originalmente, o curso de formação pré-acadêmica Afirmação na Pós foi uma iniciativa de ação afirmativa institucionalizada, que ocorreu durante os anos de 2012 a 2014, fruto de um consórcio entre a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e a Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, em parceria com o Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-MG, financiado por recursos da Fundação Ford, administrados pela Fundação Carlos Chagas.

Quando essa experiência chegou ao fim, o Ações colocou outras formações em curso, parecidas com aquela, mas no formato de Grupo de Estudos. Isso significa a realização de encontros e formações com menos infraestrutura, outro currículo, menos extenso, e sem recursos para financiar os formadores e tutores. O Grupo de Estudos contava com o trabalho de voluntários, todos de alguma forma ligados pelos laços do ativismo antirracista na sociedade.

Para mim, que atuei como formadora, tutora e que fiz parte da coordenação pedagógica no quinto e sexto Grupo de Estudos, aquele foi um tempo e um espaço de afirmação da potência transformadora que os nos-

soos conhecimentos representam. Na oportunidade, contribuimos com a produção de projetos de pesquisa submetidos e aprovados em diversos programas de Pós-graduação. Assim, muitas negras e negros entraram na Pós-graduação da UFMG e em outras instituições públicas e realizaram o mestrado. Muitas delas já cursaram ou estão cursando o doutorado. Isso define o Grupo de Estudos como uma oportunidade formativa de sucesso realizada no interior do programa Ações Afirmativas. Todos os sujeitos da pesquisa que desenvolvi no mestrado se referem ao Afirmativa na Pós como um salto qualitativo, como a conquista de uma espécie de senha que possibilitou a abertura das portas da Pós-graduação. Essa senha pode ser traduzida como o acesso à formação acadêmica de qualidade.

Nessa jornada de estudos e contribuições, outra experiência digna de nota, vivida nesse retorno ao Ações Afirmativas, foi a oportunidade que tive de participar do curso de aperfeiçoamento Educação em Políticas de Promoção da Igualdade Racial nas Escolas (EPPIR). O curso foi concebido e elaborado pelo Programa Ações Afirmativas na UFMG e financiado via Edital do Ministério da Educação. Fui tutora na turma de 2018 e atuei junto aos cursistas, professores e professoras da Educação Básica de diversas redes de ensino públicas, no sentido de ser a mediadora entre os professores e os conhecimentos teóricos e práticos mobilizados pelo currículo do curso e entre os cursistas e os professores do curso. Foi uma experiência intensa e bonita. Intensa pelo volume de trabalho como mediadora e bonita pela possibilidade de ver todos aqueles e aquelas professoras construindo repertórios teóricos e práticos que os possibilitariam a ser mais atuantes no combate ao racismo na escola, e também mais atento às próprias subjetividades, construídas no interior de um país racista desde as suas origens, principalmente, neste caso, no que toca à instituição escolar, como refleti um pouco acima.

As contribuições para o exercício profissional de um grupo de sujeitos que teve o acesso a um investimento formativo em sua vida acadêmicas e que teve a oportunidade de refletir e desenvolver um senso de ética e compromisso com o combate ao racismo, e outras formas de exclusão, principalmente em espaços educativos, parece ser a principal contribuição do Ações na luta antirracista na universidade. Esse é o significado que me parece ser o mais forte ao refletir sobre a minha passagem pelo Programa. Ao participar do Afirmativa na Pós me via como um sujeito-coletivo, que naquele momento oferecia os conhecimentos adquiridos aos outros, exercendo a práxis do Programa e realizando também a vi-

sibilidade de temas de pesquisa, todos relacionados ao negro vida, como se refere Guerreiro Ramos (1995). Portanto, não disputávamos apenas o acesso à Pós-graduação como também à produção do conhecimento.

Conclusões

Na introdução deste texto me propus a realizar uma articulação entre vivências singulares, sujeitos coletivos e a experiência que conectou e possibilitou isso, a criação do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Neste ponto do texto algumas amarrações são importantes para tornar evidente a compreensão que hoje tenho do Programa, e que ao longo deste artigo tentei elaborar.

O Ações Afirmativas refletido aqui é uma experiência social e acadêmica que realizou e realiza importantes disputas sobre a produção do conhecimento. Concordo com Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2009) quando afirmam que “toda experiência social produz e reproduz conhecimentos”. Ao mirar para o objetivo principal do programa, ser uma política voltada à permanência dos jovens negros no ensino superior é digno de nota que esse objetivo foi alcançado com sucesso, e que houve uma extrapolção. O Programa instaurou um projeto de produção de novos sujeitos e de novas epistemes. Afinal, como também nos lembram Santos e Meneses (2009), disputar a produção do conhecimento se faz “através de uma ou de várias epistemologias”. A disputa do Ações Afirmativas se deu justamente na confrontação entre as epistemologias vigentes e a instauração de outros sujeitos epistêmicos e suas epistemologias negadas e silenciadas pela aparente universalidade do currículo hegemônico universitário. As experiências subalternizadas, bagagem com a qual negros e negras adentram no espaço da universidade, alimentava o Programa e fortaleciam, os sujeitos e o Programa, no sentido de resistir ao currículo e a cultura hegemônica da universidade. Assim, é correto afirmar o Programa Ações como um agente político formativo que contribuiu para a reeducação da universidade, como reflete Gomes (2017) ao se referir ao Movimento Negro e sua relação com a sociedade brasileira, pois o resultado de todas as frentes de atuação do Programa, ensino, pesquisa e extensão, acabaram por produzir um currículo que formou sujeitos e subjetividades emancipadas e contestadoras da ordem universitária excludente estabelecida. Sujeitos, como eu, que em minhas circulações internas e externas à universidade sempre aproveitei as experiências vividas para tentar acolher e validar as formas de existir dos que

ainda são atingidos pelo racismo e assim fortalecer e visibilizar subjetividades, corpos, cabelos e traços pessoais, sobretudo das crianças e jovens que passam comigo pelas escolas onde atuo.

O acesso à educação dos subalternizados promove a reeducação do espaço ocupado elevando intelectualmente os sujeitos e criando a possibilidade de inserções sociais e profissionais dos sujeitos novos, que, inquietos e conscientes, promovem transformações nos territórios por onde passam. Isso para mim foi a maior vivência no Ações, a da emancipação humana.

Referências

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e o início do século XX. In: História da Educação do Negro e outras histórias. Coleção Educação Para Todos: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n. 19, pp. 20-28. ISSN 1413-2478.

FONSECA, Marcos Vinícius. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. 2007. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GOMES, Nilma Lino. A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino; EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. Afirmando Direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GONÇALVES, R. C.; LISBOA, T. K. Sobre o método da história oral em sua modalidade história de vida. Revista Katál. Florianópolis, 2007, v. 10, p. 83-92.

GUIMARÃES, A. S. A. Classes, raças e democracia. Editora 34, São Paulo, 2002.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

HASENBALG, Carlos A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 63, p. 24-29, 1987.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Ações afirmativas, educação e relações étnico-raciais: lutas por redistribuição e por reconhecimento. In: *Paidéia: revista do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Univ. Fumec*. Belo Horizonte, Ano 8, n. 11, p. 151-173, jul./dez. 2011.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. [Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação— PENESB-RJ, Rio de Janeiro, 2003].

PAULA, Gustavo Bruno de; NONATO, Brésia França; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Equalização do acesso à UFMG após uma década de ações afirmativas. Nov. 2021. Disponível em: <https://pp.nexo-jornal.com.br/opiniao/2021/Equaliza%C3%A7%C3%A3o-do-acesso-%C3%A0-UFMG-ap%C3%B3s-uma-d%C3%A9cada-de-a%C3%A7%C3%B5es-afirmativas>.

RAMOS, A. Guerreiro. *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina; NEGRÃO, Esmeralda. *Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986.

SANTOS, Hellen Thaís dos; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. II Congresso Nacional de Formação de Professores XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2014, p. 4094-4016.

SANTOS, Inês Maria Meneses dos; SANTOS, Rosângela da Silva. A etapa de análise no método história de vida. *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, 2008, Out-Dez; 17(4): 714-719. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/12.pdf> Acesso em: 16 de ago. 2014.

SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 20ª Ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 141-143.

CAPÍTULO 10

DO NEGUINHO EXÓTICO AO NEGRO PROFESSOR: ESCREVIVÊNCIAS SOBRE UMA TRAJETÓRIA ESTUDANTIL MARCADA PELA POTÊNCIA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

Leandro Soares Assunção Rafael

Escrevivências

Escrevivência como meio de emancipação e retomada de poder sobre meios de produção de subjetividades negras pelo povo negro. Esse movimento, de colocação de si na posição de narrador da própria história, por meio do qual se recobra o poder de produção da própria memória e subjetividade (Godoy; Melo, 2017, p. 1285).

É nesse lugar de me colocar como narrador da minha própria história e de falar sobre a minha subjetividade negra no meu processo de formação estudantil e acadêmica que eu escrevo essa narrativa que fala de reconhecimento racial, ações afirmativas, democratização da educação, estigmas raciais, relações familiares, formação de professoras(es), afeto, aquilombamento e sobre como tudo isso me tornou quem sou hoje e o que espero para o futuro.

Quando tudo começou...

O ano era 2003, quando meu irmão mais velho, Luvison, foi sorteado para ser estudante do colégio de aplicação de educação básica, o Centro Pedagógico, da UFMG, também conhecido como CP. Na época, eu tinha por volta de cinco anos e não sabia muito bem o que esse sorteio significava e muito menos que ele estava entrando em uma escola de referência. Contudo, Lívia, minha mãe, conta que desde a primeira vez que eu vi a escola sempre falava que também queria estudar lá e que era para ela me inscrever no sorteio do ano seguinte.

Ouvindo essa história, acredito que, naquele tempo, o desejo de estudar no CP era devido ao fato de que desde que nasci, minha mãe, peda-

goga da educação infantil e por muitos anos diretora e sócia de uma escola infantil (que eu chamava de escolinha), sempre me levava para o trabalho e, por consequência, eu e meu irmão sempre estudamos no mesmo espaço educacional, acompanhando a trajetória profissional de minha mãe.

Chegou ao final do ano de 2003 e como já havia completado meus cinco anos, minha mãe me inscreveu no sorteio para a entrada no Centro Pedagógico no ano seguinte. No dia do sorteio, meu pai, Vicente, e minha mãe foram acompanhar o processo presencialmente e eu fiquei na escolinha. Não me lembro ao certo o que eu senti quando descobri que era o dia do sorteio, mas me entendendo hoje como uma pessoa ansiosa, imagino que eu tenha ficado bastante ansioso e agitado para saber o resultado. Passadas algumas horas, meus pais chegaram e recebi a notícia de que havia sido sorteado e que iria entrar na mesma escola que a do meu irmão. Recordo-me que fiquei bastante feliz e empolgado com a notícia e meus pais também ficaram, porque mal eu sabia que estava entrando em uma escola modelo da universidade que garantiria a mim uma educação de qualidade e que, além disso, estava fazendo parte de uma primeira forma histórica de ação afirmativa na universidade.

Para quem não sabe, antes do CP ter a sua entrada por meio de sorteio, a seleção das(os) estudantes era feito por meio de processo seletivo que avaliava a alfabetização dos estudantes. Como já ouvi de várias pessoas, a escola tinha a fama de ser “a escola dos filhos(as) das(os) professoras(es) da UFMG” e “uma escola para poucos”. Contudo, ao longo dos anos, o CP passou a ter sua entrada por sorteio. Essa mudança democratizou o acesso à escola e conseqüentemente aumentou a diversidade dos(as) estudantes⁵⁷.

Voltando a minha trajetória, em 2004, realizei meu primeiro ano no ensino fundamental. Estava em uma escola grande, dentro da universidade e tinha muito a aprender pela frente.

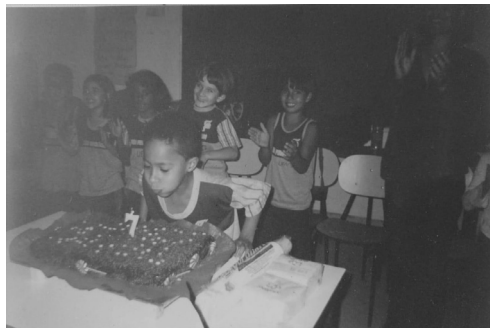
Naquele espaço escolar fiz amizades, joguei futebol, joguei muito paredão⁵⁸, participei de campeonatos e dos jogos escolares no Centro Esportivo Universitário (CEU), fiz parte do momento de transição do CP para uma escola de tempo integral — em que participei do segundo tempo — fiz minha primeira aula de dança de salão e aprendi muito em diferentes aspectos da vida. Desde pequeno, minha mãe sempre exigiu boas notas de

57 Como afirma Guilherme Silveira (2019), atualmente, o CP apresenta um contexto de diversidade de raça, gênero, classe e perfil socioeconômico que permite ser um ambiente diversificado refletindo a realidade brasileira.

58 Jogo presente no recreio do Centro Pedagógico que consiste em formar uma fila de estudantes., esses estudantes devem rebater a bola de vôlei fazendo com que a trajetória da bola quique uma vez no chão antes de tocar a parede. Jogo bem similar ao Squash.

mim e do meu irmão, além de que fôssemos estudantes exemplares. A cobrança era até demais (risos). Assim, fui me formando como uma pessoa sorridente e estudiosa, porém ainda não entendia o que significava ser um menino negro dentro da sociedade e do espaço universitário.

Figura 1- Imagem de uma comemoração de aniversário de 7 anos no CP



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Todavia, os oito anos de CP se encerraram, sou da época que o ensino fundamental era somente 8 anos, mas também fiz parte do processo de transição das denominadas séries escolares para os anos escolares, essa mudança ainda me gera dúvidas. Saindo do Centro Pedagógico, eu tinha o direito de ir estudar, sem realizar prova, no Colégio Técnico da UFMG (COLTEC) e, pela segunda vez, tive o benefício de estudar em uma escola pública de qualidade graças ao sorteio/democratização do acesso ao CP.

Lembro-me que nessa época de escolha do curso do COLTEC foi uma tensão, porque era necessário escolher qual curso técnico iria fazer, mas eu só pensava em ser jogador de futebol e não fazia a mínima ideia de qual curso técnico queria. Além de ser uma fase difícil de se escolher um curso técnico, pairava-se no ar, por meio dos discursos que chegavam até mim, que estudante do CP não dava conta do COLTEC, que tinha que escolher um curso que fosse dar conta e que “Informática! Nem pensar”. Minha sorte é a de que meu irmão já estava concluindo o primeiro ano do colégio e, com isso, me passou várias dicas da cultura e do contexto escolar e eu pude escolher com um pouco mais de tranquilidade. No fim das contas, fui fazer o curso técnico integrado de Química.

Mais uma vez vivi um período escolar muito rico, porém, também muito cansativo para a minha vida. Saía de casa 7h da manhã e sempre voltava às três, quatro horas da tarde, mas era um momento de muitas vivências e aprendizagens. Destaco as experiências de socialização no bar do Cabral, nas resenhas na minha casa, nos campeonatos internos, nas ocasiões de matar aula para conversar, descansar e jogar futsal e nos momentos de “Senta e Toca⁵⁹”.

Atualmente, olhando para essas experiências de socialização, duas coisas me chamam a atenção: primeiro que, apesar da rotina cansativa, como ex-estudante do CP não tive grandes dificuldades para ser aprovado nas disciplinas do curso técnico e do ensino médio. Isso demonstra que o discurso de que estudante do CP não dava conta, acabou caindo por terra na minha experiência; segundo, que o COLTEC era um lugar muito diverso. Havia pessoas ricas, pobres, pessoas da comunidade LGBTQIAP+⁶⁰, héteros, negros(as), brancos(as) e os tipos mais variados de pessoas que se pode imaginar. Essa diversidade (que não percebia na época, mas hoje percebo) me fez aprender muito sobre as diferenças humanas e inclusive me deu um primeiro cutucão na vida de que eu era uma pessoa preta, porque foi ali que me apelidaram de “Neguinho” e um professor da área da Química disse que eu tinha uma beleza “exótica” no meio da aula.

Aqui retomo a narrativa e me encontro no ano de 2013. Em um dos intervalos do ensino médio, eu me encaminhava para a quadra com outros amigos quando um colega que já estava na quadra virou e disse, “Você é neguinho!” eu logo respondi, “não, não sou”. E ele reafirmou “é sim! Você é neguinho e agora vou te chamar assim, de neguinho”. Falou isso rindo. Esse colega era mais alto, com mais massa corporal e branco. Na minha cabeça eu queria “cair na porrada” com ele, mas sabia que não ia resolver e ia acabar apanhando, então desisti e apenas respondi que “não, eu não quero ser chamado por esse apelido”. Falar não resolveu e ele continuou me chamando pelo apelido. Acabei deixando para lá. Com o tempo, todos na escola, de diferentes anos, me chamavam pelo apelido.

Rememorando esse momento da minha história, entendo que foi somente um primeiro cutucão na vida sobre minha identidade racial,

59 “Senta e Toca” era um evento cultural do COLTEC organizado pelo grêmio estudantil em que, na hora do almoço, as pessoas (principalmente estudantes) tocavam e cantavam músicas que gostavam.

60 LGBTQIAP+ é uma sigla que representa pessoas que não se identificam com a heterossexualidade. Assim, as letras da sigla representam, respectivamente, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Intersexo, Assexuados e Pansexuais. O “+” representa outras formas diversas de sexualidade que não estão nessa sigla.

porque, quando aconteceu o fato, eu detestava o apelido. Porém, pela repetição, acabou se tornando um apelido carinhoso de pessoas amigas e queridas, fazendo com que eu não sentisse mais raiva de ser chamado dessa maneira. Lembro-me que na época eu nem questionei o porquê da origem do apelido e pensava: se meu amigo também negro de cabelo liso tinha o apelido de Pajé e um outro amigo negro tinha o apelido de Gelado⁶¹, por que eu não poderia ser o Neguinho? Apenas aceitei.

Por falar em raça, minha trajetória no ensino médio foi marcada também por uma transição capilar. Na verdade, meu cabelo sempre foi algo que me marcou. Não sabia definir se ele era crespo, se era liso ou se era cacheado. Só sabia que sempre cortei ele com o corte social bem curtinho. Até chegar o dia que vendo meus primos relaxarem o cabelo e utilizarem ele arrepiado, queria o meu cabelo do mesmo jeito. Então por volta dos meus treze para quatorze anos comecei a relaxar o cabelo com frequência.

A primeira vez que fui em um salão para relaxar meu cabelo foi com meu irmão Luvison, por indicação do meu primo Rafael (antes a gente relaxava em casa mesmo com os produtos da marca “*Salon Line*”). Era um salão bem arrumado, com horário agendado (coisa chique) no bairro Floresta, bairro nobre de Belo Horizonte. Quando chegou a minha vez de cortar e alisar o cabelo, lembro-me que o cabeleireiro Evandro perguntou: “Tem certeza de que vai relaxar o cabelo? Seu cabelo é muito bonito”, desconfiado, olhei para ele e logo respondi, “Quero sim, claro!”. E assim foi feito.

Figura 2 - Transição Capilar. Fotos mostrando meu cabelo ao longo dos anos. Na foto da esquerda estou com 14 anos em uma viagem. Na foto do meio estou no ônibus voltando do cabelereiro, com 16 anos. Na foto da direita estou no último ano do COLTEC, com 17 anos



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

61 Personagem do filme “Os incríveis”. Animação de 2004 produzida em parceria entre os estúdios Disney e Pixar.

Quando eu terminei o procedimento e saí desse salão, achava-me muito bonito, sentia que estava arrasando. Porém, tinha um problema. Como o modelo do corte foi curto, era necessária uma manutenção periódica de 20 em 20 dias. Entretanto, nesse salão, o corte com relaxamento custava cerca de R\$70,00 e eu ainda tinha que me deslocar do bairro Santa Amélia até o bairro Floresta. Ou seja, era o valor do corte mais a passagem e o lanche, porque eram horas fora de casa só para cortar o cabelo. Com isso, o que era possível financeiramente era cortar o cabelo no período de um mês e meio em um mês e meio ou de dois em dois meses. Esse extenso espaço de tempo sempre deixava o cabelo sem corte e muito grande. De vez em quando, com o excesso de sol do dia a dia, meu cabelo ficava até com as pontas loiras.

Durante esse período, arrumar o cabelo para ir à escola era um sacrifício, tinha que lavar, usar secador, passar uma pomada e mesmo assim, quase sempre, não ficava bom igual o Evandro fazia e isso me-xia, e muito, com minha autoestima no ensino médio. Sentir-me feio era algo frequente. Mas também havia dias de glória, por exemplo, quando eu via um colega de escola com o mesmo cabelo relaxado eu me sentia representado. Também, quando na época, o Neymar, jogador de futebol, estava em seu início de carreira aqui no Brasil, jogando pelo Santos, foi a primeira vez que consegui me identificar fisicamente com uma pessoa famosa e me sentir bonito. Ficava mais feliz ainda quando relacionavam as minhas características físicas e de habilidade no futebol com as do Neymar, minha autoestima agradecia.

Contudo, a vida não parou, seguiu e chegou em 2014. Nesse ano, concluí a etapa do ensino médio, passei pela frustração de não conseguir um estágio remunerado (fiz entrevistas e processos seletivos em várias empresas privadas), vi um colega de curso, um jovem branco, fazer um estágio remunerado em uma grande empresa de mineração e realizei, por pressão de tempo, um estágio voluntário de três meses em um laboratório da UFMG. Nesse processo, acabei desgostando da carreira e do trabalho como técnico em Química, mas segui em frente. Todo mundo que conhecia estava falando de graduação e entendi que essa era a minha próxima etapa.

Analisando hoje, acredito que meus desestímulos pela área técnica de química se deram pelos tantos não em processos seletivos e por me sentir incapaz no laboratório do estágio. Eu sempre tinha medo de fazer algo errado e estragar tudo, porém esse sentimento não me assombrava

nas aulas do curso técnico, via-me como um bom estudante. Em outro aspecto, também percebo que a formação do curso técnico não me permitiu vislumbrar a diversidade de possibilidades de trabalho com o curso e isso me desestimulou. Na atualidade, fico tranquilo porque me encontrei em outra área de trabalho, mas na época foi uma frustração.

Do Neguinho exótico ao Negro professor de Educação Física : O que mudou?

Aqui estamos em 2014, estou com dezessete anos, tomei a decisão de parar de relaxar o cabelo e estou com vontade de ir para graduação fazer alguma engenharia, talvez Química. Mesmo com todos os desestímulo que tive no curso técnico, imaginava que a graduação em Engenharia Química poderia ser diferente. Além disso, conheci Patrícia que, no final daquele ano, acabou se tornando minha namorada.

Vivendo em uma família de classe média, pude fazer um cursinho particular ao longo de 2015, enquanto trabalhava no salão de festas e buffet da família. Trabalhava como vendedor de festas e organizava os detalhes do buffet de salgado e decoração. Sendo bem sincero, trabalhava tanto que nem dava tempo de me dedicar muito aos estudos em casa. Em várias aulas do cursinho pela manhã, eu não conseguia ficar acordado e dormia. Mas chegou o fim de 2015 e fui lá fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Fiz aquela bendita prova cansativa nos dois dias de aplicação e depois fui para casa esperar o resultado. Quando saí do exame, não tinha muitas esperanças de uma boa nota.

Chegou 2016 e saiu o resultado do ENEM, 630 foi a média da minha nota. Na hora já pensei, “é... UFMG não vai dar” e fui olhar no Sistema de Seleção Unificada (SISU) o que poderia fazer e para onde me candidatar. Antes de pensar na instituição, eu tinha que decidir o que iria cursar e estava mais uma vez no lugar de tomar uma decisão importante para minha vida. A primeira escolha do curso técnico em Química não deu muito certo, “e agora, José? O que escolher?”

Mais uma vez nesse percurso eu e meu irmão, Luvison, estávamos vivenciando o mesmo momento, na trajetória de escolha do curso de graduação e trabalhando. Assim, a gente conversava muito e discutia possibilidades. Para além desse diálogo com meu irmão, uma pessoa muito importante na minha escolha foi Patrícia, uma mulher negra que já cursava a graduação em Educação Física. Por estar estudando a área, ela me apresentou o curso como possibilidade. Associada à minha nota

no ENEM, uma relação muito próxima com o Futsal, fui atleta até os 14 anos, e devido ao gosto pela dança e pelas diversas práticas corporais, vi que a Educação Física era uma possibilidade plausível, então decidi tentar o curso na modalidade licenciatura. A escolha inicial pela licenciatura foi estratégica pelo mercado de trabalho (sugestão da minha namorada), mas depois disso, percebi que foi a escolha mais assertiva.

Decidido a graduação, chegou a hora de me inscrever no SISU. Quando fui selecionar o tipo de vaga (ampla concorrência ou cotas) me questionei várias vezes se devia ou não entrar na cota de pessoa negra, eu realmente me indagava: “Será mesmo que sou negro?”. Vi nessa época muitos amigos brancos entrando nas vagas de negros da UFMG (na ocasião ainda não se tinha a banca de heteroidentificação e a entrada se dava apenas por uma autodeclaração) e percebi que se eles, brancos, estavam ocupando essa vaga eu que tinha a cor da pele mais escura também tinha o direito de ocupá-la.

Que loucura, né? Eu me questionando se sou negro e se realmente tinha o direito de entrar nas cotas enquanto pessoas brancas privilegiadas estavam aproveitando das brechas de um sistema de cotas muito recente que ainda estava se estabelecendo nas universidades. Loucura não, é um absurdo isso acontecer e as pessoas não terem o mínimo de senso ou sensibilidade para compreender o que são as cotas e quais são os seus objetivos. Por muitos anos, eu mesmo acreditava que as cotas eram um privilégio, mas só mais tarde fui perceber que na verdade as cotas são uma necessidade. Necessidade para pessoas marginalizadas pela sociedade, pois é uma forma de grupos privilegiados compreenderem e vivenciarem a diversidade. A minha crença sobre as cotas mudou, pois percebi que a diversidade de pessoas do COLTEC e da graduação me formaram e me ensinaram. Assim, acredito hoje que o acesso da diversidade de pessoas cotistas forma e ensina docentes, discentes e técnicos administrativos que estão presentes nas universidades. Só para deixar aqui bem explícito, como indicam as pesquisas (Golgher, Amaral, Neves, 2014; Silame, Júnior, Fonseca, 2020) estudantes cotistas apresentam rendimento global na universidade melhor ou igual ao dos(as) estudantes não cotistas.

No fim, escolher ser ou não cotista para a vaga de pessoas negras de escola pública foi o meu segundo cutucão da vida que me fez pensar e refletir sobre a minha negritude e meu lugar de pessoa negra na sociedade.

Mas voltando ao SISU, candidatei-me então à vaga de Educação Física reservada para pessoas negras e de escola pública. Fui aprova-

do na primeira chamada para o campus de Montes Claros da UFMG e depois de quinta chamada para o campus Pampulha, em BH. Foi uma alegria muito grande entrar novamente em uma instituição federal. Mais uma vez, fui uma pessoa contemplada pela democratização do acesso à universidade. Dessa vez, por meio de uma ação afirmativa da atualidade.

Luvison e eu somos os primeiros familiares que cursaram e concluíram com excelência uma graduação em uma universidade pública da rede federal.

Figura 3 – Imagem da turma de Futsal do projeto de extensão Escola de Esportes do Centro Pedagógico



Agora, estamos no segundo semestre de 2016, estou ingressando na graduação, ainda trabalhando com o salão de festa, namorando e já estou com o cabelo maior, cacheado, usando pente garfo e cremes específicos para cabelos de pessoas negras.

Desde que entrei na faculdade, havia decidido que queria fazer uma trajetória de formação muito vinculada à experiência, mas não uma experiência qualquer. Eu queria experiências profissionais que fossem significativas e que me preparassem para o mercado de trabalho.

O primeiro local que me vi retornando era o CP. Depois que fiz uma visita técnica à escola na disciplina “Formação e Atuação”, ministrada pelo professor Admir, as memórias afetivas retornaram e eu decidi que queria me aproximar daquele espaço novamente de alguma forma.

Por coincidência, acompanhando as vagas no site da escola me deparei com um processo seletivo em janeiro de 2017 (nas férias da faculdade, eu ficava periodicamente entrando no site e atualizando a página de vagas, queria muito estar ali de novo) para uma vaga de bolsista no projeto de

extensão “Escola de Esportes do Centro Pedagógico”. Pensei, “pronto! É essa vaga que eu quero”. Montei meu currículo de estudante do primeiro semestre da faculdade, mas que tinha uma vinculação muito próxima com as danças de salão e com as danças urbanas, e enviei. Passei no processo seletivo e nunca mais saí do CP (risos). Fui bolsista da extensão na “Escola de Esportes”, de 2017 até 2018, depois fui bolsista do “Programa de Práticas Corporais” do CP, de janeiro de 2018 a julho de 2018, ministrei GTD de danças urbanas no CP no segundo semestre de 2018, depois continuei como voluntário desse mesmo programa até 2021, no projeto “Formação na Prática”. Na pandemia de COVID-19, tornei-me Coordenador do projeto de extensão “Conexão Educação Física” do CP e no meio de tudo isso, inseri-me no Coletivo de Professoras(es) “Pensando a Educação Física Escolar”, no qual, desde 2020, faço parte da coordenação compartilhada do coletivo.

O CP ainda não saiu de mim (risos) e espero um dia retornar para esse espaço como professor efetivo, quem sabe. Não custa nada sonhar. Além do CP, fui bolsista do programa de “Residência Pedagógica” (Residência) de julho de 2018 até janeiro de 2020, fiz estágio na “Esporte e Educação Associados” e na equipe esportiva de basquete, ambos do Colégio Santo Agostinho de Nova Lima, de 2019 até julho de 2020 e, por fim, fui bolsista do NAI (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão) da UFMG de agosto de 2020 até março de 2021, que é quando me formei na graduação.

Figura 4- Imagem de uma aula desenvolvida no Programa de Residência Pedagógica sobre Narração Tátil-descritiva



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

“Uffa!” Virou Lattes essa narrativa (risos). Destaco esse volume de experiências porque foi a partir desse contato com inúmeros contextos, diálogo com diferentes pessoas e leituras diversas das disciplinas que eu fui me identificando como um professor de Educação Física, mas não qualquer professor. Essas experiências me fizeram perceber que eu sou um negro professor de Educação Física. Mas por que negro antes de professor? Neusa Souza (1983) em seu livro “Tornar-se Negro” indica que

O negro que se empenha na conquista da ascensão social paga o preço do massacre mais ou menos dramático de sua identidade. Afastando de seus valores originais, representados fundamentalmente por sua herança religiosa, o negro tomou o branco como modelo de identificação, como única possibilidade de ‘tornar-se gente’ (Souza, 1983, p. 18).

Na mesma direção, Carter Woodson (2021) vai dizer que existe no processo de escolarização uma desvalorização da cultura negra⁶² e da identidade negra em que “a ideia de inferioridade transpassa o Negro em quase todas as aulas de que participa e em quase todos os livros que estuda” (Woodson, 2021, p. 13), ou seja, a escola deseduca a(o) negra(o), pois afasta as(os) jovens negras(os) dos saberes afro-brasileiros e coloniza o currículo com os saberes brancos europeus.

Sendo essa a realidade brasileira que deslegitima a cultura e as raízes negras na escola e no cotidiano da sociedade, eu percebo que na minha trajetória de vida escolar, mesmo em escolas referência e de qualidade, houve um apagamento das especificidades e do debate do que é ser negro(a) no Brasil, quais são as brincadeiras, os jogos, as músicas, ou seja, a cultura negra que está presente no contexto social, mas, para além disso, o debate de compreender quando criança e como jovem, quais são as bonitezas de ser uma pessoa negra. Inclusive, para ver essas bonitezas, se faz necessário ter representatividade negra no corpo docente, coisa rara nas escolas de educação básica e de graduação que estudei. Posso contar nos dedos os(as) professores(as) negros(as) que me deram aula.

Observando as políticas públicas educacionais, 2003 foi o ano de promulgação da Lei 10.639. Essa lei “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’” (Brasil, 2003). Ou seja, entrei na educação básica em um momento de implemen-

62 Cultura negra aqui compreendida a partir de Nilma Gomes (2003). Ver em: GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. Revista Brasileira de Educação, nº 23, p. 75-85, 2003.

tação dessa lei, mesmo assim, na minha experiência não me recordo de práticas educacionais que abordassem a temática de forma significativa.

Neste sentido, de ausências da história e da cultura negra na escola, Nilma Lino Gomes afirma que o corpo negro é marcado pela trajetória escolar, em que:

A maneira como a escola, assim como a nossa sociedade, vêem o negro e a negra e emitem opiniões sobre o seu corpo, o seu cabelo e sua estética deixa marcas profundas na vida desses sujeitos. Muitas vezes, só quando se distanciam da escola ou quando se deparam com outros espaços sociais em que a questão racial é tratada de maneira positiva é que esses sujeitos conseguem falar sobre essas experiências e emitir opiniões sobre temas tão delicados que tocam a sua subjetividade (Gomes, 2002a, p. 43).

E assim foi em minha trajetória. Quando me distanciei da escola básica, a vida me oportunizou encontrar pessoas, artistas e projetos que me fizeram aproximar e falar da cultura negra e de uma identidade negra⁶³. Sempre estava nos churrascos de família escutando “Identidade” do artista Jorge Aragão, aproximei-me do Samba de Gafieira como bol-sista em uma academia de dança de salão, nesse espaço de dança conheci Patrícia e começamos a namorar. Patrícia é uma pessoa que sempre me incentiva a ouvir músicas pretas, a me aproximar da realidade preta e em um desses incentivos, ela me apresentou o projeto de danças Urbanas, Anjos d’ Rua e comecei a dançar. Nesse projeto vi pretos lindos e pretas lindas com seus blacks, tranças, seus estilos e ali me senti representado. Na real, eu até me sentia menos preto no meio dessa galera do Anjos, mas com o tempo, fui me reconhecendo e entendendo que as pessoas negras também são diferentes, com religiões e experiências de vida diversas e isso não diminui a minha negritude.

Além disso, a universidade me mostrou autoras(es) pretas(os), apresentou-me palestrantes pretas(os) e colegas graduandos pretas(os) de posicionamentos políticos dos mais diversos e isso também foi construindo a minha negritude. Agradeço imensamente ao espaço “Marielle Franco”, localizado na EEEFTO (Escola de Educação Física Fisioterapia e Terapia Ocupacional) da UFMG que me permitiu ter momentos de lazer diversos e alegres, mas também me proporcionaram ter contato com pessoas politizadas, que participaram das ocupações da EEEFTO e me proporciona-

63 Identidade negra compreendida a partir de Nima Gomes (2002b). Ver em: GOMES, N.L. Educação e identidade negra. Aletria: revista de estudos de literatura, v. 9, p. 38-47, 2002b.

ram diálogos diversos sobre Lula, Dilma, Marielle Franco, raça, gênero, representatividade estudantil, professores universitários, rotina de faculdade, valorização dos cursos de graduação, e também me fizeram aproximar de debates a partir de Paulo Freire, Boaventura de Souza Santos e outros(as) autores(as) pouco explorados ao longo da formação inicial.

Voltando às minhas experiências como bolsista de graduação, eu estagiei com crianças e adolescentes da periferia e da média no Residência, com uma comunidade de estudantes diversa no CP e tive contato com crianças e adolescentes de elite no Colégio Santo Agostinho. Essa diversidade de contatos me fez refletir sobre como a presença do corpo negro na escola traz uma marca muito simbólica para os(as) estudantes. Enquanto no CP e no Residência eu me via como uma pessoa que servia de espelho, na figura de um negro e jovem professor em formação que gostava de Funk, que dançava Hip-Hop, que ouvia Rap e estava em uma universidade pública. No Colégio Santo Agostinho, eu via como as crianças e os adolescentes me viam como algo desconhecido (essa era uma escola que a população negra se encontrava como minoria no corpo discente e docente, a presença negra se dá principalmente nos setores de serviços subalternizados na escola). Por diversas vezes, as crianças dessa escola particular passavam a mão em meu cabelo para identificar a textura e sempre falavam “nossa, professor, seu cabelo é macio”. Com os(as) adolescentes, por ser estagiário, tinha a possibilidade de conversar sobre assuntos diversos da sociedade, em conversas informais, que permeiam raça, gênero e classe social. Era absurdo perceber nessa escola, como o dinheiro não era um problema (perdiam blusas caras e compravam tênis caros cotidianamente), mas eram estudantes que sempre precisavam de afeto e de diálogo, porém não percebiam a realidade da desigualdade social presente na sociedade.

Em outra perspectiva, como negro professor de Educação Física, para além da representatividade e espelho eu identifico a partir da leitura de Caroline Nóbrega (2020) a necessidade de se pensar, planejar, executar e lutar por uma educação física que seja antirracista.

Em 2020, no curso “Epistemologias Negras: por uma educação antirracista”, da UFV (Universidade Federal de Viçosa), que eu ouvi uma palestra de Caroline. Passei a conhecê-la e a ler suas obras mais de perto. Além disso, pude me aproximar dela pessoalmente, pois ela passou a fazer parte do “Pensando”, o coletivo de professoras(es).

Assim, como negro professor identifico a necessidade e a luta de se fazer presente na escola o debate sobre racismo e a valorização da cultura negra, inclusive de desmistificar e tratar didaticamente e pedagogicamente sobre as religiões de matriz africana na escola. Apesar dos preconceitos a serem enfrentados pela comunidade escolar — famílias, professoras(es) e estudantes — esses saberes são garantidos legalmente a partir da Lei 10.639 e da Lei 11.645⁶⁴. É lutar constantemente para que isso aconteça.

Destarte, esse foi meu processo de formação, transformação e identificação de vida e da graduação como um negro professor de Educação Física, mas essa perspectiva ainda continua se construindo e reconstruindo em meu processo pessoal e docente.

Após essa reflexão, retomo a linha da narrativa para o ano de 2019, caminhando para o fim da graduação e com o objetivo de definir meu tema de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A experiência no programa Residência, com a professora Gyna e meus pares residentes foi muito importante para minha formação. Escrevemos trabalhos para congressos, almoçamos juntos/as, estudamos, planejamos aulas, nos desafiamos e fizemos projetos incríveis. Destaco aqui o projeto “É preciso ver?” desenvolvido por Miriam, Gyna e eu, com estudantes do 9º ano do ensino fundamental que depois se transformou em um artigo intitulado ““É preciso ver?": Práticas de ensino inclusivas na Educação Física escolar” (Fernandes; Rafael; 2021).

Figura 5- Imagem de uma aula no Programa de Residência Pedagógica no projeto "É preciso ver?"



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

64 A lei 11.645 foi promulgada em 2008. Ela modifica a lei 10.639 e estabelece a obrigatoriedade de incluir no currículo a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Ou seja, se indica a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira, mas acrescenta a obrigatoriedade de se incluir a cultura e história indígena nos currículos da educação básica.

Com essas experiências e nossa vontade de fazer as coisas acontecerem na escola e na Educação Física, surge meu tema de TCC que vai em busca de compreender e mapear as práticas de lazer do recreio escolar. Mas por que o recreio? Esse era um tempo/espço escolar que aconteciam várias relações sociais por muitas vezes invisibilizadas pela escola, como as geografias do gênero (Wenetz, Riveiro, 2021) e as aprendizagens não intencionais e não oficiais (Wenetz, Stigger, 2006), mas também expressavam a cultura juvenil com os passinhos de funk, as leituras, os grupos religiosos e os jogos digitais (Rafael, 2021).

Assim, eu pensava: como potencializar essas expressões corporais e de lazer do recreio na escola como eu identifiquei nas propostas de Silveira (2020) e Andrade (2020)? Então essa foi a minha motivação e o caminho que segui no TCC. Sem me delongar nesse aspecto da pesquisa, mas eu me organizei para realizar a minha pesquisa ao longo de um ano e meio e com isso planejava realizar uma pesquisa-ação, na escola, com as adolescências, colocando um projeto de recreio em prática e discutindo as suas potencialidades e desafios. Contudo, meu desafio, devido a pandemia de COVID-19, foi fazer uma pesquisa com adolescentes no formato à distância em condições precárias de acesso à tecnologia e a internet.

Para quem não percebeu, a pandemia escancarou e ampliou as desigualdades sociais e de classe. Fazer pesquisa nesse contexto foi desafiador e mais uma vez me fez perceber a necessidade de profissionais da educação sensíveis à realidade social brasileira.

Novamente, agora com minha pesquisa, identifico a necessidade de ser um negro professor, mas também pesquisador. Entendo que ser negro professor significa então escolher epistemologias e metodologias acadêmicas que reconhecem as especificidades das(os) sujeitos negros(as).

Grata foi a minha estratégia inicial de entrar para a licenciatura pensando no mercado de trabalho, pois acabei mergulhando em um processo que fez eu me encontrar na docência como um negro professor.

“Ah!” Não podia deixar de destacar aqui que ao longo da pandemia, fazendo TCC e como coordenador do projeto de extensão “Conexão Educação Física”, no quadro “Papo de escola”⁶⁵ eu passei a mediar e organizar, em parceria inicialmente com um grupo de pessoas pretas, Ra-

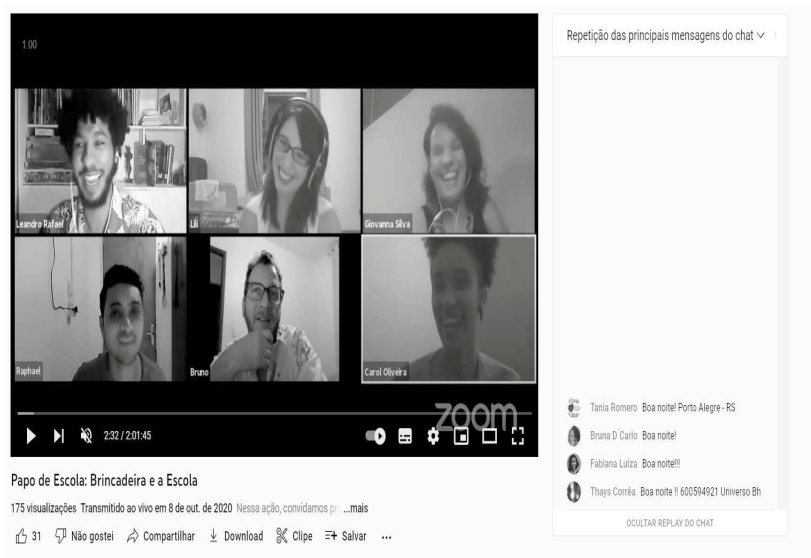
65 Para mais informações sobre o quadro “Papo de Escola”, ver em Oliveira, C.G, Rafael, L.S.A, Oliveira, M.O.G, Coelho, R.A. Formação docente no “Papo de Escola”: Uma ação de Extensão diversa e coletiva. In. Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte e do IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2021. Disponível em <<http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2021/525>>.

phael e Caroline (destaco que escolhi pessoas pretas para estarem comigo nesse quadro como um ato político), transmissões ao vivo com temas diversos relacionados com a escola, mas ao mesmo tempo eu acabei deixando meu cabelo crescer muito, coisa que nunca tinha feito, e descobri o meu *Black Power*.

Foi muito importante receber os variados elogios quanto ao meu cabelo nas transmissões. Como afirma o *rapper* nordestino, Baco Exu do Blues, na música intitulada “Autoestima”, lançada em 2022, “foram 25 anos pra eu me achar lindo”.

Chegamos em 2021! Quase na atualidade (Desse momento que escrevo este texto, claro!). Em março de 2021, coleei grau e estou cheio de vontade de colocar em prática toda a minha experiência e formação na docência agora em um outro lugar, que não é de estagiário, mas como negro professor graduado. Logo em março, tive a experiência de trabalhar no sistema socioeducativo e depois em um projeto social, porém isso são experiências para contar em outro momento. Nesse mesmo contexto, decidi que iria voltar para a universidade para fazer o mestrado, porque era necessário seguir estudando para alcançar meus objetivos, mas ainda não desisti do bacharelado (risos). Assim, decidi que começaria a mexer no projeto de pesquisa. Passou março, abril, maio e nada de conseguir me movimentar. Envolvido com as atividades do “Conexão Educação Física” e com o trabalho, acabei não conseguindo escrever o projeto. Até que um certo dia, no grupo de *WhatsApp* do Marielle Franco, grupo de pessoas da EEFFTO que frequentavam esse espaço, enviaram o Edital para participação do curso de formação pré-acadêmica “Afirmação na Pós”. Vi que era um curso para pessoas negras que tinham interesse em entrar na pós-graduação e logo já me organizei para me inscrever. Organizei a carta de apresentação, o Currículo Lattes e enviei. Depois disso, agendaram uma entrevista virtual no Meet e solicitaram que se esperasse o resultado. Para minha alegria, mais uma vez, através de ações afirmativas, ingressei no curso.

Figura 6 – Live do Papo de Escola. Encontram-se na foto na fileira de cima, da esquerda para direita, respectivamente, Leandro Rafael, Liliane Tibúcio e Giovanna Silva. Na fileira de baixo, da esquerda para direita, encontram-se, respectivamente, Raphael Coelho, Bruno Nigri e Caroline Oliveira



Fonte: Print de uma transmissão no *YouTube* intitulada “Papo de Escola: Brincadeira e a Escola” do canal Conexão Educação Física.

“Aqui tudo foi por nós. É nós, é nós”: o curso de formação pré-acadêmica Afirmção na Pós.

Jorge Larrosa Bondía (2002) destaca em seu artigo que a experiência é tudo aquilo que nos toca e nos passa. Assim, em 2021, tive a oportunidade de participar do curso de extensão “Afirmção na Pós”, organizado por um coletivo de pesquisadoras(es) negras(os) que tem como objetivo ampliar o acesso de pessoas negras na pós-graduação em diferentes programas de mestrado, mas em minha experiência, para além dos conhecimentos acadêmicos, o curso tocou e atravessou minha subjetividade negra.

Em um primeiro momento, para ter acesso ao programa foi necessário passar por um processo seletivo. Neste, foram organizadas duas etapas: a primeira, o envio de uma carta de intenção e interesse e a se-

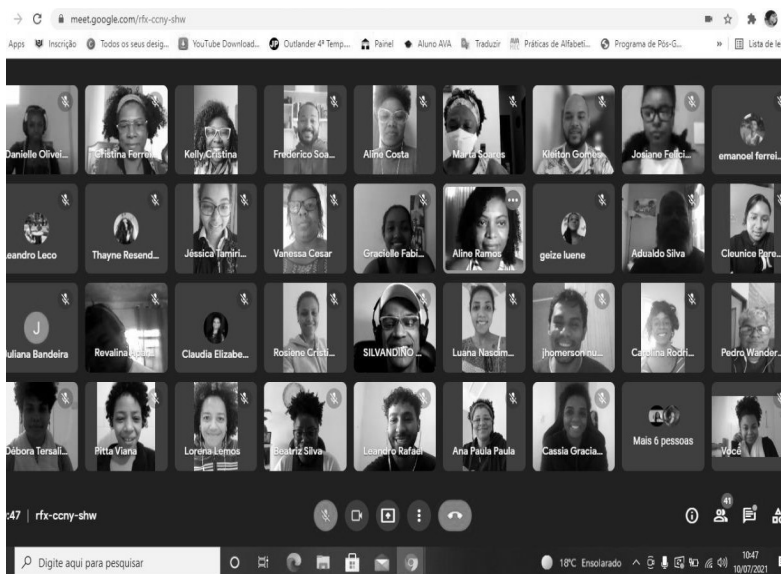
gunda etapa foi uma entrevista no formato virtual. Recordo-me que, ao ler o Edital, percebi que na carta era necessário escrever sobre minha trajetória acadêmica e profissional, destacar minha intenção de pesquisa e relatar minha relação com movimentos sociais, ações coletivas ou relação com grupos sociais. Logo nesse momento me surpreendi, pois era a primeira vez que um processo seletivo colocava em destaque ações coletivas, movimentos sociais e/ou relação com grupos sociais. Supreendi-me, mas não entendi muito bem o porquê dessa escolha no processo seletivo. Coloquei minhas experiências com projetos sociais e segui o jogo. Fui para a entrevista e ali me senti muito confortável. Acabei por encontrar na entrevista, como avaliadora, uma colega do Curso de Educação Física da UFMG e isso me deixou bem confortável durante o processo. O momento foi rápido e durou no máximo 15 minutos, entretanto, foi possível conversar sobre tudo que havia escrito em minha carta e um pouco mais.

Passaram alguns dias e saiu o resultado. Tive a grata oportunidade de ser aprovado no processo seletivo e me inserir no curso Afirmção da Pós. Logo no primeiro dia de aula, eu já percebi o porquê da importância dada pelo curso nas ações coletivas, movimentos sociais e na relação com grupos sociais. Na primeira aula, tivemos um momento em que as pessoas puderam se apresentar e falar brevemente sobre sua trajetória. Logo ali me deparei com negras psicólogas que trabalhavam em específico com pessoas negras, convivi com pessoas envolvidas com diversos movimentos negros, me deparei com professoras(es) do ensino público e me encontrei com cursistas quilombolas que moravam nas comunidades de origem e eram ativos nas ações da população negra. O mais interessante (ou triste) era que até esse momento em minha trajetória eu nunca havia estudado com uma pessoa quilombola. E esse primeiro contato me ensinou que falar de suas origens é tão importante quanto a titulação acadêmica. Digo isso, pois as pessoas quilombolas se apresentavam sempre falando o Quilombo a que pertencem e em qual região ele se localiza. Esse foi um aprendizado único que o curso proporcionou.

Na primeira aula, já de antemão, também pude conhecer professoras(as) e pesquisadores(as) negras e negros muito potentes, dentre eles, destaco Silvia Regina de Jesus Costa Galvão, Lígia Mara Sabino e Natalino Neves da Silva que se encontravam na coordenação do curso e a professora Lucimar Rosa Dias, que fez uma palestra para a aula inaugural.

Ao longo da fala da professora, fui registrando vários trechos que me chamaram bastante a atenção e foram fundamentais para o processo do curso. Destaco que, inicialmente, a professora fez as seguintes reflexões retiradas do meu caderno de anotação: “O que é a pós-graduação para negras(os) e os sentidos e significados?” e “Por que queremos entrar na Pós?”. Assim, como resposta, ela trouxe os seguintes elementos: “a pós-graduação tem que significar um compromisso social que não é neutra e é política”; “Somos representantes da ascensão do povo negro”; “Somos parte do sonho de outras pessoas; “Fazer o melhor possível, pois estaremos representando uma luta, comunidade”; “Sensação de dívida de inferioridade é o processo construído e estruturado sobre a personalidade negra”; “O epistemicídio faz eu duvidar”; “Prestar atenção nas bonitezas do processo árduo acadêmico” e por fim, “Fuja da solidão”.

Figura 7 - Primeira aula do curso Afirmção na Pós. Estão presentes os cursistas e formadores(as) do curso



Fonte: Print de tela do computador compartilhada entre os cursistas no grupo de *WhatsApp* do curso Afirmção na Pós.

Essas anotações em meu caderno sobre a aula inaugural, a apresentação dos cursistas e o momento de apresentação dos coordenadores e do curso, na primeira aula, me fizeram perceber que eu era uma pessoa capaz e que poderia chegar onde essas referências do curso chegaram, que estar com uma comunidade preta fortalecia e reforçava meu processo de identificação como negro professor de Educação Física, que estar em um coletivo nos fortalece, e que as Ações Afirmativas estavam produzindo um bem social para a comunidade acadêmica, porque compreendi como é importante o acesso de pessoas quilombolas em espaços que não reconhecem seus saberes. Por fim, nessa aula, percebi que a luta pelo acesso da comunidade preta na pós-graduação continua e se manterá por bons anos. Foi um pontapé inicial muito bem dado para o início do curso.

Na sequência não foi diferente, a cada aula nas sextas-feiras à noite e nos sábados pela manhã e pela tarde, através de encontros virtuais na plataforma Meet, eu conhecia pessoas negras de excelência acadêmica para falar sobre temas que iam na direção de indicar os elementos que constituíam a escrita de um projeto de pesquisa. Passamos por momentos de compreensão da escrita acadêmica em que discutimos sobre gênero acadêmico, coerência, referência e plágio, semântica, progressão temática e várias outras informações. Depois, passamos pelo problema que determinará qual o caminho da pesquisa, em que se abordou como definir uma pergunta norteadora. Na sequência, estudamos os elementos dos objetivos de pesquisa, passamos pela compreensão do que é o tema do ensaio, discutimos sobre os sujeitos da pesquisa, sobre as características da revisão de literatura, sobre o preenchimento do Currículo Lattes, justificativa de pesquisa, tipos de metodologia e, por fim, dialogamos sobre referências bibliográficas. “Uffa!” Quanta coisa. E olha que só foram 2 meses de curso.

Esses elementos técnicos do projeto de pesquisa foram fundamentais para a minha escrita do projeto, mas o que realmente me tocava ao longo do curso eram as trocas de experiências sobre os processos de escrita, momentos do processo seletivo, de prestigiar as bonitezas da cultura negra, de compartilhar angústias e de se aproximar de referências muito importantes e potentes.

Sendo assim, desse compartilhar me recorde de algumas coisas que me marcaram nesse processo. Primeiro que sempre, de alguma forma, a negritude e a cultura negra estavam inseridas no processo do curso. Essa cultura se apresentava nos diversos problemas de pesquisa que partiam

das experiências negras em seus mais diversos aspectos, no compartilhamento de músicas, poemas e rimas ao longo das aulas, chamavam esses compartilhamentos artísticos como mística. Ficou guardado na minha memória a aula do Izaú e do Eduardo que começaram a aula de um sábado à tarde escutando samba, depois debatemos sobre “aspectos técnicos e formativos de objetivos produção de pesquisa” e para encerrar, ao som do cavaquinho, o Izaú declamou uma rima envolvendo cada pessoa e discussão abordada no dia. Foi fantástico e isso me fez sentir pertencente ao curso, pois o samba sempre fez parte da minha trajetória de vida, ademais, também reforçou que os elementos culturais são potentes para a formação dos sujeitos negros(as).

Além disso, sobre o compartilhar experiências, o curso Afirmação na Pós contava com a proposta de, ao final do curso, entregarmos uma intenção de projeto para ser submetido a um programa de pós-graduação. Com essa proposta, em paralelo com as aulas, recebíamos um tutor para auxiliar no processo de escrita do projeto. Desse modo, o Izaú Veras Gomes foi o meu tutor. De cara fiquei muito feliz, porque eu já conhecia o Izaú do coletivo de professoras(es) “Pensando” do qual fazemos parte e eu já tinha, e tenho até hoje, ele como uma referência para mim. Porém, além do Izaú, acabei por ter mais uma pessoa do curso que quase foi minha segunda tutora. Essa foi a Glau Nascimento.

Em uma aula, compartilhei meu interesse sobre trabalhar com a metodologia de narrativas autobiográficas e de prontidão Glau compartilhou várias referências sobre essa perspectiva metodológica. Porém, essa interação não parou por aí. Acabamos por reunir, virtualmente, mais umas duas ou três vezes para debater sobre essa perspectiva metodológica, e ao mesmo tempo ela sempre dava sugestões e compreensões sobre meu tema de pesquisa e a escrita do meu projeto. Acredito que esses dois suportes como um todo no curso me fizeram escrever excelentes projetos.

Ainda sobre compartilhar, ao longo do curso, recebi um volume enorme de leituras e referências pretas. Das várias referências, destaco indicações de leitura de Franz Fanon, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Neusa Souza Santos, Grada Kilomba, bell hooks e Natalino Silva. O contato com esses(as) autores(as), com os(as) cursistas e suas temáticas e os(as) professores(as) do curso me fizeram perceber que, além de ser um negro professor de Educação Física, era necessário me reconhecer como um negro pesquisador, reconhecer-me como negro pesquisador, pois aprendi que a pesquisa não é neutra. Negro pesquisador,

porque deve-se lutar para conquistar espaços de elite da academia. E negro pesquisador, porque ainda hoje vivemos em uma sociedade racista que inferioriza os saberes da cultura negra e considera os saberes da cultura branca europeia como superiores. Sendo assim, percebi que como negro pesquisador era necessário modificar um pouco meu problema de pesquisa na direção de abarcar a perspectiva racial e trazer referências pretas para a minha escrita. Foi um processo para entender que a escrita preta é potente.

Mais ainda sobre compartilhar experiências, foi um curso que permitiu compartilhar angústias e processos seletivos. Ao longo de todo o tempo, as(os) professoras(es) compartilhavam sobre seus projetos e suas temáticas, sobre como se organizaram para a entrevista, dando dicas do que falar, entre outras experiências compartilhadas sobre o processo.

Além disso, para compartilhar sobre os processos seletivos, tivemos um momento de apresentação dos editais de pós-graduação de interesse dos cursistas. Nesse momento foi possível antecipar temas como exame de proficiência, datas de submissão e outras exigências dos editais, mas também me fez conhecer outros programas de pós-graduação de diferentes regiões do país.

Por fim, para tornar o processo ainda mais profissional e dedicado ao compartilhamento, com meu projeto enviado e minha inscrição homologada no Edital de Mestrado da Faculdade de Educação da UFMG, o curso me ofereceu um momento de preparação para a arguição da entrevista. Então, me encontrei com Izaú e Lígia e ali simulamos a banca de mestrado com um período destinado à apresentação, depois com um momento de perguntas e por fim, com um espaço para compartilhamento de dicas sobre formas de se organizar e se portar na banca.

Em síntese, esse foi um curso que foi além dos conhecimentos acadêmicos e atravessou a minha subjetividade, pois teve na sua essência o conceito de quilombamento, ou seja, com base em Victor Oliveira *et. al.* (2021, p. 8), “quilombar-se é existir e criar relações por meio de um movimento social transgressor” em que se compreende a categoria quilombo “como forma de organização da vida que contraria os novos modos de dominação, opressão e colonialismo racial instituídos na universidade”. Assim, deparei-me com um curso construído coletivamente, que tem pessoas pretas como referência, que auxiliam outras pessoas pretas a acessarem a pós-graduação, se mostrando um espaço formativo que vai na contramão das práticas coloniais da universidade e investe em tornar a pós-graduação mais inclusiva e diversa.

Parafrazeando o *rapper* mineiro Djonga, o curso “Afirmação na Pós” foi um espaço de construção de nós, povo preto, para nós, pois como ele canta em sua música “Nós”, lançada em 2021,

Outro dia eu me vi perdido
Chorando por algo que outro alguém me causou
Em minha direção, veio um mano e disse
A gente nasce sozinho e morre sozinho
A gente nasce sozinho e morre sozinho

Eu não quis acreditar
Eu não quero acreditar
Eu não vou acreditar
Até aqui tudo foi por nós
É nós, é nós

“Levanta e anda” que ainda não acabou: A caminhada continua...

Aprendi tanto com esse aquilombamento do “Afirmação na pós” que o diálogo não parou naqueles dois meses de aprendizado. Passando pelos processos seletivos do Programa de Pós-graduação acadêmico e profissional da Faculdade de Educação da UFMG (Fae/UFMG), fui aprovado em ambos os processos seletivos, nas vagas de cotas, e hoje sou o primeiro da minha família a cursar um mestrado acadêmico e com bolsa.

Ademais, a partir do diálogo com tantas pessoas negras potentes, tive a oportunidade de convidar a professora Pollyana Silva para participar de uma transmissão do projeto de extensão “Conexão Educação Física” no quadro “Papo de Escola”, que faço parte, sobre a temática da “Juventude negra e a Escola”⁶⁶.

E hoje, após todo esse processo de vida que entrecruza as ações afirmativas, consegui ser aprovado no concurso para professor de Educação Física no estado do Espírito Santo e na prefeitura de Belo Horizonte. Ambos os concursos mais uma vez fazendo parte de ações afirmativas e me inserindo nas vagas para pessoas negras. aguardo ansiosamente ser nomeado e consolidar propostas educativas que prezem pela diversidade, que tenha a prática antirracista como princípio e que seja possível colocar

66 Live disponível no canal do Youtube “Conexão Educação Física” através do link https://www.youtube.com/watch?v=PMhSDylhdO0&list=PL5LsigrfnopgkERrEKd-MESMI_-15RNCa0&index=12.

em prática a compreensão de ser um negro pesquisador e professor de Educação Física.

Outrossim, atualmente, tenho a oportunidade de fazer parte da equipe do curso Afirmção na Pós de 2022 e compartilhar com o povo preto meus saberes como formador e tutor do curso. Já está sendo fantástico, formativo e edificante estar do outro lado da formação.

Por fim, a luta não acabou e continuarei investindo em acessar espaços de poder para manter os processos das ações afirmativas no âmbito educacional e na sociedade, pois como canta o rapper paulista Emicida em sua música intitulada “Levanta e Anda”, lançada em 2014:

Quem costuma vir de onde eu sou
Às vezes não tem motivos pra seguir
Então levanta e anda, vai, levanta e anda
Vai, levanta e anda
Mas eu sei que vai, que o sonho te traz
Coisas que te faz prosseguir
Vai, levanta e anda, vai, levanta e anda
Vai, levanta e anda, vai, levanta e anda
Irmão, você não percebeu
Que você é o único representante
Do seu sonho na face da terra
Se isso não fizer você correr, chapa
Eu não sei o que vai

Eu sei, sei cansa
Quem morre ao fim do mês
Nossa grana ou nossa esperança
Delírio é equilíbrio
Entre o nosso martírio e nossa fé
Foi foda contar migalha nos escombros
Lona preta esticadas, enxada no ombro
E nada vim, nada enfim
Recria sozinho
Com a alma cheia de mágoa e as panela vazia
Sonho imundo só água na geladeira
E eu querendo salvar o mundo
No fundo é tipo David Blaine
A mãe assume, o pai some de costume

No máximo é um sobrenome
Sou o terror dos clone
Esses boy conhece Marx
Nós conhece a fome
Então serra os punho sorria
E jamais volte pra sua quebrada de mão e mente vazias

Referências

ANDRADE, S. M. B. O recreio escolar como uma experiência de lazer da criança: Entre o dito e o não-dito, o brincar e o trabalhar em uma escola pública de Curitiba/PR. 2020. 229f. Dissertação (Mestrado do curso de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2020.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista brasileira de educação, Belo Horizonte, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. 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. Diário Oficial da União: nº 10.1.2003.

GOLGHER, A. B.; AMARAL, E. F. L.; NEVES, A. V. C. Avaliação de impacto do bônus sociorracial da UFMG no desempenho acadêmico dos estudantes. Mediações-Revista de Ciências Sociais, Londrina v. 19, n. 1, p. 214-248, 2014.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, nº 21, p. 40-51, 2002a.

GOMES, N. L. Educação e identidade negra. Aletria: revista de estudos de literatura, Belo Horizonte, v. 9, p. 38-47, 2002b

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, nº 23, mai./ ago., p. 75-85, 2003.

MARQUES, Gustavo Pereira. Nós. Djonga. Local da gravação: Mixado no Estúdio Cia dos Técnicos por Arthur Luna Masterizado por Ricardo “Menu-do” Essucy. 2021. Virtual.

MONCORVO, Diogo Álvaro Ferreira. Autoestima. Baco Exu do Blues. Local de gravação: 999 - Altafonte, 16 de janeiro de 2022. Virtual.

MELO, H. F.; GODOY, M. C. (Re) tecendo os espaços de ser: Sobre a escrivência de Conceição Evaristo como recurso emancipatório do povo afro-brasileiro. In: Atas do V Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, 2017. Anais... Salento: SIMELP. 2017. p. 1285-1304.

NOBREGA, C. C. S. Por uma educação física antirracista. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 34, n. Esp., p. 51-61, 2020.

OLIVEIRA, V. H. N. *et. al.* “A coisa tá preta, a coisa tá boa”: aquilombamento no contexto da formação universitária. Revista UFG, Goiás, v. 21, 2021

OLIVEIRA, C. G, RAFAEL, L. S. A, OLIVEIRA, M. O. G, COELHO, R. A. Formação docente no “Papo de Escola”: Uma ação de Extensão diversa e coletiva. In. Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte e do IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2021. Disponível em <<http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2021/525>>.

OLIVEIRA, Leandro Roque de. Levanta e Anda. Interpretes Leandro Roque de Oliveira e Rael da Rima. São Paulo: gravado no Public Swimming Pool por Beatnick & K-Salaam e na Loud por Felipe Vassão, 2013. Virtual.

RAFAEL, L. S. A. Recreio, Lazer e Juventudes: o recreio como possibilidade de fruição das práticas de lazer na escola. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia Graduação em Educação Física) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

RAFAEL, L. S. A.; FERNANDES, G. A. “É preciso ver?”: práticas de ensino inclusivas na Educação Física escolar. Motrivivência, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 1-21, 2021.

SILAME, T. R.; JÚNIOR, H. M.; FONSECA, A. H. S. O efeito das cotas: desempenho acadêmico dos estudantes cotistas da Universidade Federal de Viçosa-Campus Rio Paranaíba. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, nº 33, p. 1-36, 2020.

SILVEIRA, G. C. F. ENTRE CELULARES, TABLETS, CONSOLES E COMPUTADORES: práticas digitais de adolescentes de uma escola pública de ensino fundamental. 2019. 249f. Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da EEEFTO) - UFMG, Belo Horizonte, 2019.

SILVEIRA, G. C. F. Projeto de ensino: Lazer, sociabilidade e construção da autonomia. Belo Horizonte. Centro Pedagógico, 2020.

SOUZA, N.S. Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2ª. ed. 1983.

WENETZ, I.; RIVERO, I. V. O gênero no brincar do recreio escolar: análise comparativa entre Argentina e Brasil. *Conexões*, Campinas, SP, v. 19, n. 00, p. e021007, 2021. DOI: 10.20396/conex.v19i1.8660289.

WENETZ, I.; STIGGER, M. P. A construção do gênero no espaço escolar. *Movimento*, Porto Alegre. Vol. 12, n. 1 (jan./abr. 2006), p. 59-80., 2006.

WOODSON, C. G. A deseducação do negro. São Paulo: Edipro, 1ª ed. 2021.

CAPÍTULO 11


O ONTEM – O HOJE – O AGORA

Vivane Martins Cunha

Cartas ao ontem

22 de junho de 2022

CASA. Há muito tempo eu anseio escrever uma carta para você. Sim, uma carta. Adiei esta escrita, culpando a falta de tempo: trabalho, estudo, rotina. Tracei rotas de fuga: cuidar da casa, cozinhar, acariciar os gatos, escutar um vinil, ler um livro. Esses eram meus esconderijos, seguros e confortáveis. Pensando bem, eram um pouco apertados, confesso. No entanto, com muito jeitinho e algumas boas contorcidas, eu me encaixava lá. Às vezes, num gesto atrevido, tocava a campainha das memórias e lembranças e depois saía correndo. Eram travessuras de criança. Talvez eu seja apenas uma criança crescida. Corria com coração acelerado, quase sem fôlego. E se eu me deparasse com você, o que aconteceria? Conseguiria olhar nos seus olhos? Saberia o que dizer a você? Não sei. O que sei é que você permaneceu à minha espera como uma sombra, me acompanhando mesmo em dias nublados. Sua presença não era nuvem passageira; ela me aquecia em dias frios e, às vezes, se transformava em névoa, encobrendo dias de sol. Abrir a porta do ontem é uma maneira de habitar novamente o hoje. É estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho em casa. É olhar para as paredes e confrontar suas rachaduras. É encontrar espelhos quebrados pelos cômodos e desejar juntar seus pedaços, dispensando formas, moldes e modelos. Assim, eu tento colar o que quebraram de mim, de você, da minha mãe, das minhas avós. Uma bricolagem de feições e afetos, de dores e curas. Não, não faço isso para estancar rachaduras, tampouco para construir paredes novas. Já não caibo em cômodos apertados. Faço isso para enfeitar o céu, degustar o sol, rabiscar novos horizontes. Tenho dificuldade em deixar as palavras fluírem, em serem correnteza. Carrego inseguranças, você sabe, né? Não é simples se despir diante dos outros, muito menos diante do espelho.



Ainda estou tirando do corpo as roupas que nos obrigaram a vestir, e não foram poucas. Sinto um misto de alívio e medo. Estas cartas são uma maneira de seguir me despidendo e encarando meus medos. E me questiono sobre o depois: o que restará para mim? O mundo? O fim do mundo? Um corpo só?

23 de junho de 2022

DIÁSPORA. Respiro fundo e me preparo para mergulhar no redemoinho de sua presença. Revisitei a carta que Gloria Anzaldúa escreveu para nós, mulheres de cor escritoras do terceiro mundo. Essa carta sempre a acompanhou, aliás, sempre nos acompanhou e sempre nos acompanhará. Um refúgio. Uma companheira em dias de solidão. Ela (re)ativa sensibilidades em dias de torpor. Transitando pelas palavras de Gloria Anzaldúa, me reencontro com a escrita e faço dela alça para me segurar no mundo. A escrita como forma de desenterrar a voz, aprendi com Gloria Anzaldúa. Por isso, escrevo estas cartas. Segurando nas mãos de outras mulheres negras, elas ampliam a alça que seguro para não cair e dão amplitude à minha voz, que outrora era apenas um sussurro. Nossos passos vêm de longe, não é mesmo, Jurema Werneck? Li cartas escritas por mulheres negras, destinadas, principalmente, a outras mulheres negras: Maya Angelou, Djamila Ribeiro e Françoise Ega. Essas cartas me ensinam que a coragem é uma das mais importantes virtudes da vida. É tão belo encontrar-se nas palavras de outras mulheres negras. É vida e memória em diáspora. Tomo coragem, sento-me na cadeira e deparo-me com a tela em branco do computador. Sinto o frio do inverno se esvaír diante do nosso encontro. Assim, inicio a jornada desta escrita, mesmo sem saber para onde ir. No entanto, há algumas certezas: não quero uma maratona, sequer disputar um campeonato. Não corro atrás de medalhas, tampouco de reconhecimento. Seguro em sua mão, o hoje se entrelaça com o ontem. Juntos percorrem caminhos que colhem e plantam palavras, afetos e lembranças.

25 de junho de 2022

RAÍZES. Estas cartas são formas que encontrei de movimentar a terra, adubar o solo e cuidar das raízes. É preciso combater o E(ε)stado de aridez que se tem alastrado sobre nós como erva daninha. Estas cartas contêm sementes de cura. Como diz a música “Semente (Marielle)” da Macumbafrenda: “Vou me curar te curando”.

O oprimido luta na linguagem para recuperar a si mesmo -
para reescrever, reconciliar, renovar.
Nossas palavras não são sem sentido. Elas são uma ação - uma
resistência.
A linguagem é também um lugar de luta.
(bell hooks, 2019).

27 de junho de 2022

ROTAS. Olho para você: uma jovem negra de 20 anos de idade. Flores de mandacaru tomarão seu corpo ao se juntar ao corpo de outra mulher: lésbica. Você ainda está buscando entender o que significa ousar ser você em um país racista, patriarcal e lesbofóbico. Quase 18 anos nos separam. Em 2005, você ingressou na Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), escolhendo Psicologia como sua graduação. Nunca havia conversado com uma psicóloga antes, nem ninguém de sua família. Cuidados com a saúde mental e emocional não eram oferecidos às famílias pobres. Lembro-me de você folheando ansiosa um livro de profissões do cursinho, seus dedos navegavam pelas páginas sem saber onde atracar. Você pensou nas trajetórias de seus pais. Sua mãe, Maria da Conceição, era professora e dona de casa. Aos 33 anos, sua avó Maria morreu. Aos 11 anos, sua mãe, a mais velha entre oito crianças, teve sua infância interrompida. Apesar de carregar pedras pelo caminho, ela concluiu o magistério no ensino médio, começou a dar aulas e era elogiada pelo seu trabalho. No entanto, a família a absorvia: marido, primeira filha, segundo filho, terceira filha. Dedicou-se aos cuidados da família e da casa. Ela teve parte da vida subtraída, como tantas outras mulheres negras. Seu pai, José Francisco, interrompeu os estudos para trabalhar. Aos 22 anos, concluiu o ensino médio, e aos 39 anos, formou-se em contabilidade, sendo o primeiro em sua família a obter graduação. Contrariando as estatísticas de escolaridade para homens negros da década de 90, ele abriu seu próprio escritório e recentemente aposentou-se. Este ano, ele completará 70 anos, desafiando as expectativas de vida para homens negros em um país antinegro. Seus pais não opinaram sobre a escolha de sua profissão. Então, por algum motivo, até hoje não sabemos qual, você escolheu Psicologia. De Sabará a São João Del Rei, ambas cidades históricas edificadas pela escravidão. De seus poros (e seus porões) ainda exalam resquícios da colonização. Você levou em sua

mala roupas, receios, saudades e dúvidas. Você não viu estudantes negras e negros⁶⁷ quando entrou na sala de aula, apenas uma paisagem branca. Um pouco depois, ingressou o único colega negro da sua turma: Nuno, um jovem angolano. Na turma de veteranas e veteranos também havia uma única estudante negra: Simone. Vocês três se aproximaram, se reconheceram em meio àquele horizonte monocromático branco. Os(as) colegas da turma falavam que vocês duas eram muito parecidas, irmãs. Não, não éramos parecidas, éramos negras e diferentes. O racismo apaga singularidades. Você se sentia em casa com eles, mesmo sem vocês falarem tão abertamente sobre serem únicos em espaços majoritariamente brancos. Vocês apenas se entendiam, ainda faltavam palavras para nomear vivências, sentimentos e opressões. Você não achou palavras que te ajudassem a entender por que aquele professor branco deu uma nota mais baixa para você quando sua resposta era similar à de seus colegas. E quando você o questionou, ele ficou irritado e não mudou sua nota. Para ele, questionar era uma afronta. A nota da prova seguinte veio com um recado desse professor: “pela choradeira da última prova, eu arredondei sua nota pra cima”. Choradeira; seu questionamento foi reduzido a uma lamúria. A máscara do silenciamento é mutável, maleável e tenta ser irreconhecível ou, até mesmo, invisível, mas está sempre presente, causando feridas. Feridas que toda menina negra desde cedo é obrigada a esconder, pois tem muita gente branca que não suporta ou simplesmente não quer ver os efeitos da violência que produz. Jogam sobre as feridas do racismo um véu da invisibilidade. Você não sabia se queria manter-se ali, mas sempre se perguntava se teria outra opção. Depois de algumas reprovações, você entrar em uma universidade federal era um feito. Você tinha medo de não encontrar com a sorte novamente. Sorte? É estranho pensar em sorte ao considerar tudo o que você e os seus passaram para chegar até ali. A universidade nos faz duvidar da capacidade que temos. Você queria estar mais próxima de casa e ainda sonhava em ingressar na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Estudava madrugada adentro, o café era seu companheiro naquele quarto de pensão. Era preciso ter boas notas para concorrer à vaga de transferência para a UFMG. No segundo semestre do ano seguinte, você conseguiu, foi estudar na UFMG. Voltou para casa.

Quais são as palavras que você ainda não tem? O que você precisa dizer?

Quais são as tiranias que você engole dia após dias e tenta tomar para si,

⁶⁷ A reserva de vagas para alunos pretos, pardos e indígenas nas universidades federais brasileiras foi regulamentada pela Lei 12.711/2012.

até adoecer e morrer por causa delas, ainda em silêncio?
(Audre Lorde, 1977/2020).

28 de junho de 2022

OUTSIDER. Você morou na casa dos seus pais, em Sabará, por um semestre. No entanto, você queria viver a universidade, então mudou-se para Belo Horizonte e foi morar em uma república próxima à UFMG. Era difícil se inserir nas turmas já formadas. Havia círculos de amizades constituídos que não se abriram para uma estrangeira como você. Sentiu-se ainda mais deslocada na universidade e, então, aprendeu a andar só. Encontrou cantos (ou margens) entre as salas cinzas dos prédios que pudessem repousar sua solidão. O ritmo ali era diferente, mas uma coisa era comum entre as duas universidades: existiam pouquíssimas(os) alunas(os) negras e negros. Você era quase invisível transitando entre as salas de aula, mesmo sua cor se destacando naquela imensa névoa branca. Lembro-me de um trabalho em grupo que você fez a parte escrita para uma colega, o que te isentava de apresentar o trabalho na frente da turma. Sim, você passou a ter medo e insegurança de falar. Timidez, esse era o rótulo que você ganhava. Vestia aquele rótulo como uma forma de se esconder. Protegia-se? Não, isso era uma ilusão. “Meus silêncios não me protegeram. Seu silêncio não vai proteger você” (1977/2020), afirmou Audre Lorde. É uma pena que você tenha demorado muitos anos para conhecer essa intelectual negra. Aliás, na graduação, quase não conheceu intelectuais negras. Pela primeira vez, conseguiu entrar em um círculo de amizades, mas não durou muito tempo. Vocês vinham de famílias pobres, essa origem aproximava vocês. Contudo, a religião era uma barreira. Todas do grupo eram católicas, e você abandonou o catolicismo com 12 anos, mesmo tendo sido crismada aos 16 anos para agradar a família. Vocês não falavam a mesma língua e usavam lentes diferentes para ler o mundo. Você não tinha espaço para ser você, tampouco para falar sobre o desejo que sentia por outras mulheres. A cor da pele era outra barreira; você era a única negra. Assim, voltou a andar como antes, só, ou na presença de alguma eventual companhia.

VIOLÊNCIA. Ontem, seguro em suas mãos, me reconcilio com você. Às vezes, a gente é o que consegue ser. Eu não tinha condições de proteger você das feridas do racismo; ainda não consigo me proteger de todas elas. A fragilidade nos constitui, mas é dela também que emergem nossas pequenas-grandes fortalezas. Não, não quero romantizar experiências de violência, tampouco de dor e sofrimento. Apenas sigo tentando encontrar formas de cuidar do ontem, do hoje e do agora. Aquela disciplina marcou você, violência cravada na memória. Precisamos guardar essas memórias não como um poço de água parada a nos adoecer. Precisamos transbordar, criar avalanches que rompam com ciclos de silenciamento. Precisamos disputar a memória. Você estava com um caroço no útero e era necessário fazer exame de biópsia. Lembro da sua preocupação; o medo e a ansiedade fizeram morada em você. Aquela semana parecia uma eternidade, e você não conseguia concentrar em nada; era um momento de espera. Naquela semana, você teve uma prova. Pela primeira vez, você entregou uma prova em branco, não conseguia sequer ler as questões. O resultado do exame foi benigno, um alívio. No entanto, na semana seguinte, o professor branco entregou as provas, da nota mais alta até a nota mais baixa. As(os) alunas(os) que receberam notas altas eram premiadas(os) com elogios, diferente do que acontecia com as notas baixas. Ao entregar sua prova, o professor fez questão de falar bem alto diante da turma: “Você foi a única que não teve capacidade de fazer a prova”. Capacidade, esse foi o termo utilizado por ele. Você sentiu-se humilhada. O professor continuou a nomear você como incompetente diante da sala. Mesmo sem forças, você conseguiu chegar perto dele e dizer baixinho, mesmo com sua voz quase inaudível, que estava constrangida. Então, ele resolveu humilhar você ainda mais. O professor branco gritou diante da turma que ele era a autoridade ali e que ninguém poderia questioná-lo. Mais uma vez, a fala de uma jovem negra era tida como uma afronta para um professor branco. Você olhou para os lados, nenhum aceno de solidariedade entre as(os) colegas da turma; tudo era silêncio. O pacto da branquitude se fortalece convenientemente no silêncio e na indiferença. Sozinha, você saiu da sala e chorou.

Estou começando a diferenciar na minha vida o que é dor e o que é sofrimento. A dor é um acontecimento, uma experiência que deve ser reconhecida, nomeada e, então, usada de forma para que a experiência mude, para que seja transformada em outra coisa, seja força,

conhecimento ou ação. O sofrimento, por outro lado, é o pesadelo de reviver a dor que não foi investigada e metabolizada. Quando vivo a dor sem reconhecê-la deliberadamente, eu me privo do poder que pode advir do uso dessa dor, do poder de incitar algum movimento para além dela. (Audre Lorde, 1977/2020).

02 de julho de 2022

ANCORAGEM. Depois de muito andar sem saber ao certo quais caminhos percorrer, você se encontrou no curso: psicologia social e psicologia comunitária. Finalmente, deparou-se com teorias e debates que conversavam com você. A psicologia parecia monocromática (branca), inodora, inerte e apática, e isso causava incômodos em você. Racismo, feminismo, preconceito, patriarcado, sexismo: você começou a nomear suas vivências, sentimentos e incômodos. As lentes que você utilizava para ler o mundo se expandiram. Nascia uma pequena revolução dentro de você. Mesmo vestida com aquela estranha e apertada camisa da timidez, você foi até a professora que ministrava aquelas aulas, pois queria participar dos projetos que ela coordenava. Na época, não havia vagas para bolsistas e não aceitava voluntárias(os): a porta parecia estar fechada. Teria que esperar um edital de seleção. Tinha receio de não ser selecionada, a maioria dos editais pedia conhecimento em inglês, o qual você não possuía. Mas, para sua alegria, após alguns meses, foi selecionada para uma bolsa de extensão. Foi bolsista de um projeto de extensão em Psicologia Comunitária: “Adolescente, quem é você? A construção da identidade dos adolescentes do Aglomerado da Serra em Belo Horizonte”, sob a orientação da Professora Doutora Cláudia Mayorga. Acompanhou um grupo de jovens de hip-hop em uma favela de Belo Horizonte. Ali, você viu que sim, queria se formar em psicologia.

03 de julho de 2022

POVOADA. Você já não estava só. Na disciplina de Psicologia Comunitária, encontrou quatro estudantes negras: Fernanda, Geíse, Ana e Denise. Elas já tinham um grupo constituído, e Geíse integrou você nesse grupo. Você não era vista como estrangeira por elas. Foi acolhida pelo grupo. Juntas, realizaram um trabalho debatendo a questão racial, um evento significativo em sua trajetória na graduação. Vocês foram abrigo uma para a outra. Você já não trocava passos com a solidão. A partilha entre vocês fortalecia o caminhar de cada uma. Entrelaçaram cuidados, afetos e histórias.

Povoada
Quem falou que eu ando só?
Nessa terra, nesse chão de meu Deus
Sou uma mas não sou só
(Sued Nunes, 2021).

07 de julho de 2022

ABEBÉ. Outro encontro marcou sua vivência, não apenas acadêmica. Lembro dos seus olhos brilharem ao vê-la palestrar em um auditório lotado. Ela era uma imponência acolhedora, uma potência avassaladora. Uma mulher negra, doutora, professora da Faculdade de Educação (FAE) da UFMG. Possuía uma voz que ecoava sabedoria e ancestralidade, uma inspiração. Era corpo e sabedoria em afirmação. Nilma Lino Gomes, esse era o nome dela. Você foi tomada por forte emoção ao escutá-la. Sim, mulher negra em posição de fala. Uma intelectual negra. À medida que ela palestrava, seu mundo ganhava novas formas, cores e aspirações. Você estava em erupção. A fala da professora Nilma Lino Gomes dava o chão onde pisar, ao mesmo tempo que lançava você em alto mar. Era ali, exatamente ali, que você queria estar. Ela ampliava a alça para mulheres negras e homens negros segurarem no mundo. Era um convite, uma convocação. Você saiu da palestra bastante reflexiva. Ficou atônita quando deparou-se com a professora pelos corredores da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, tomou coragem e a abordou. Você disse o quanto tinha sido impactada pelas palavras dela. Com um sorriso de agradecimento, ela te convidou a conhecer o Programa Ações Afirmativas da FAE. Isso aconteceu em 2008. Você voltou a vestir a camisa apertada da suposta timidez. Naquele ano, você não foi conhecer o Programa Ações Afirmativas. Em 2009, ficou sabendo de uma seleção de bolsa de pesquisa orientada pela professora Nilma Lino Gomes, e seu coração disparou; não poderia perder aquela oportunidade. Foi aprovada na seleção e passou a integrar o Programa Ações Afirmativas e a pesquisa “Movimento Negro, Educação para a Diversidade e Saberes”. Um novo percurso se abria para você. Nada seria melhor na sua graduação do que ter a professora Nilma Lino Gomes como uma guia, uma bússola. Perto ou longe, ela se tornou uma contínua referência em sua vida. Você se enegreceu.

QUILOMBO. Enegrecer em um país racista é um ato de resistência. Para que a resistência cause fraturas no mundo antinegro, ela tem que ser coletiva: Ubuntu. Na coletividade de estudantes negras e negros você se (re)fazia. No grupo do Ações Afirmativas, passou a se afirmar como mulher negra. Tornar-se negra é romper com a máscara do silenciamento, é cortar raízes da árvore do esquecimento, é plantar Baobás. O Programa Ações Afirmativas era semeadouro, uma árvore de Baobá a dar frutos e flores. A terra era adubada a cada encontro. Um corpo doente e discente majoritariamente negro. Um quilombo entre tantas casas grandes. Ali era um espaço de formação acadêmica, racial e política, permeado de afetividades. Aconteciam grandes rodas de formação com professoras(es), alunas(os) da graduação e pós-graduação de diferentes áreas de saberes. Era inosso o que você engolia goela abaixo em muitas aulas de psicologia. Outras vezes, até amargava a boca. Diferente do Programa Ações Afirmativas, no qual você podia saborear gostos diversos, resgatando alguns deles ainda presentes em sua memória gustativa-afetiva. As rodas se assemelhavam a uma grande mesa onde todas(os) ansiavam partilhar um delicioso fufu. Comer com as mãos, aguçar sentidos. Alimento do corpo e da alma. Corpo, razão e emoção, alquimia. No Programa Ações Afirmativas, estudantes negras e negros encontravam força e sentido para retornar aos seus respectivos cursos: permanência. Sozinhas(os) somos só promessas, juntas(os) somos o sonho das(os) nossas(os) antepassadas(os). Lembro de você atenta em um congresso no município de Caxambu. A memória falha em lembrar o nome do evento. Lá você viu um aquilombamento ainda maior. Era um espaço de formação vívido. Não me lembro bem se foi na abertura ou no encerramento do evento que se formou aquela grande roda de samba. Você não parava de sambar. Sua formação acadêmica acontecia em movimento. Os saberes estavam na sala de aula e também na roda de samba. Escrita que se dá no desenho da letra e no movimento do corpo. Isso não é um saudosismo infundado. Há experiências que ferem e outras que curam. O Programa Ações Afirmativas era um lugar de cura. Cicatrizes contam parte das nossas histórias, mas você e eu não nos resumimos as cicatrizes. Elas são pontes que nos reconectam ao passado permitindo ressignificar o ontem – o hoje – o agora.

Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Tanta dor rouba nossa voz
Sabe o que resta de nós?
Alvos passeando por aí
Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência
Me resumir a sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi
Por fim, permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem
É o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir, aí
(Emicida, 2019).

12 de julho de 2022

ORÍ-ENTAÇÃO. A sala da professora Nilma Lino Gomes passou a ser o seu refúgio. Não para fugir de algo, já não era essa a questão. Você ficava naquela sala estudando por horas porque ali dava um sentimento de pertencimento, dava chão e lugar. Você aguardava ansiosa pelos momentos de orí-entação. Você não imaginava que na universidade encontraria presença como a da professora Nilma Lino Gomes. A ética, o cuidado e a transmissão de sabedoria com respeito eram ensinamentos encarnados. Não era um monte de abstração e teorias esvaziadas. Não havia a quebra entre a fala e a prática, tal como você via em outras(os) professoras(es). Prática educadora, esse diferencial encantava você. Educação como transformação, como ato político. Ali se dava formações de futuras(os) pesquisadoras(es), professoras(es) e intelectuais negras e negros. Lembro quando a professora Nilma Lino Gomes falou sobre os incômodos que ela provocava ao pautar a questão racial nos debates acadêmicos: “Lá vem ela de novo com esse assunto”, sussurravam aquelas(es) acostumadas(os) com a assepsia do racial. Assim, aprendi (aprendemos) com ela que enquanto a questão racial não for entendida como estruturante de todas as mazelas e formas de opressão neste país, é fundamental que repitamos quantas vezes forem necessárias os danos que o racismo

causa em nosso povo, bem como denunciar e desmontar os privilégios que o racismo produz à branquitude. Por isso, a professora Nilma Lino Gomes se dedicava a plantar sementes. Ela é uma sementeira. Era (e ainda é) necessário muitas vezes ecoando, se afirmando, lutando! Um corpo coletivo e político em expansão. Você era fisgada por cada palavra dela.

Quando eu morder
a palavra,
por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano
do verbo,
para assim versejar
o âmago das coisas.
(Conceição Evaristo, 2008).

13 de julho de 2022

AFIRMAÇÃO. Participar do Programa Ações Afirmativas da FAE por quase dois anos, transformou e marcou sua trajetória acadêmica e também suas vivências para além dos muros da universidade. Tornar-se negra é um caminho sem retorno. No Programa Ações Afirmativas você se enegreceu: seu corpo, seu cabelo, seus pensamentos, seu olhar para o mundo...tudo mudou de cor. Tudo ganhou cor. Gritei-me negra! E não retrocedi. E não retrocedi. E não retrocedi. Negra. Negra. Negra. Negra. Eu sou negra. Já tenho a chave. Obrigada, Victoria Santa Cruz.

16 de julho de 2022

GENEROSIDADE. Até o último gesto que você recebeu do Programa Ações Afirmativas — mesmo após sua saída — foi marcado por afeto. Um comprovante ou um documento ou uma declaração apenas, era o que você precisava. O que poderia ser apenas mais uma mera formalidade, entre tantas outras, nas mãos da sua orí-entadora não era. Até ali, o cuidado com o adubar da terra acontecia. A terra era nutrida em cada ato. Naquelas poucas palavras escritas na declaração, havia acenos

de generosidade. Raramente você havia encontrado com a generosidade em meio a disputas de egos e de verdades absolutas que permeiam o universo acadêmico. Generosidade, torna-se ali uma palavra estranha. Mas, para uma sementeira, não. Você guardou aquele papel com imenso carinho. Uma memória, onde moram tantas outras memórias. Um modo de enlaçar o ontem – o hoje – o agora. A professora Nilma Lino Gomes mais uma vez aumentou o tamanho da alça do mundo para você não cair.

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que Vivane Martins Cunha participou como bolsista de iniciação científica do CNPq, no ano de 2009, no projeto integrado de pesquisa *Educação para a Diversidade e Saberes Emancipatórios*, coordenado pela profa Dra Nilma Lino Gomes.

Dentro deste projeto maior, a estudante assumiu a responsabilidade pelo acompanhamento, realização de entrevistas, levantamento bibliográfico da pesquisa *Movimento Negro, Educação para a Diversidade e Saberes*, coordenado pela mesma pesquisadora.

A sua participação nos referidos projetos demonstrou competência, dinamismo e comprometimento com a pesquisa e muito enriqueceu o trabalho realizado.

Belo Horizonte, 15 de agosto de 2011.



NILMA LINO GOMES
Professora da FAE/UFMG e coordenadora da pesquisa

Fonte: Arquivo pessoal.

Cartas ao hoje

18 de julho de 2022

ESPELHO. Olho no espelho, estou prestes a completar 38 anos. Ainda me assusto quando digo minha idade em voz alta. Às vezes, parece que o tempo passa à revelia, e realmente passa. O corpo manifesta dores até então desconhecidas, que insistem em me lembrar que em breve alcançarei quatro décadas. Meus fios de cabelos brancos também não me deixam esquecer que quase 18 anos se passaram desde a primeira vez que eu pisei em uma universidade. Entre idas e vindas, esperanças e desesperanças, lágrimas e sorrisos, continuo a pisar nos corredores das universidades. Os aprendizados no Programa Ações Afirmativas sedimentaram meus passos e abriram caminhos. Hoje, consigo me despir de muitas das roupas apertadas que me obrigaram a vestir. Diminuí o peso das bagagens que carrego comigo. Pelo caminho, outras vivências, leituras e encontros me fortaleceram. Conheci muitas pessoas especiais, participei de movimentos feministas e lésbicos feministas, e integrei núcleos de pesquisa, como o Núcleo de Psicologia Política (UFMG), o Programa Conexões de Saberes (UFMG), o Núcleo de Estudos Reflexos de Palmares (UNIFESP). Participei da coordenação do Ateliê Intervalo de Redução de Danos da Faculdade de Medicina (UFMG). Conheci obras literárias, científicas e políticas de intelectuais negras e negros. Participei de Congressos de Pesquisadora(e)s Negra(o)s (COPENE). Fui tutora no Curso Pré-acadêmico Afirmção na Pós da FAE, destinado a dar apoio às pessoas negras para ingressarem na pós-graduação — lá se aquilombam muitas sementeiras. Tentei formar um coletivo de discentes negras e negros da pós-graduação em psicologia da UFMG, que foi atravessado pela pandemia de Covid-19 e não vingou. No entanto, percebo que ainda é necessário adubar a terra para um grupo como esse germinar. Continuo a circular por espaços que me dão chão ao mesmo tempo que me lançam em alto mar. Aprendi a transformar boa parte do meu antigo silêncio em linguagem. Sei que ainda há muitas barreiras a serem transpostas, mas também aprendi a comemorar minhas pequenas-grandes conquistas.



Registro fotográfico do coletivo de estudantes negras e negros do Programa Ações Afirmativas da FAE/UFMG e de outras(os) alunas(os) negras e negros que participaram do COPENE realizado em Uberlândia, em 2018.

Na segunda fileira, de baixo para cima, no lado direito da foto, sou a segunda pessoa da direita para a esquerda.

Estou usando uma camiseta cinza e estou acima do professor Rodrigo Ednilson.
Arquivo pessoal.

20 de julho de 2022

FRUTOS. Formei em Psicologia em 2012 e, desde então, tenho trabalhado em políticas públicas. O debate racial ainda é incipiente em muitas dessas políticas, e por onde quer que eu esteja, busco formas de nomear e enfrentar o racismo. Reconheço que essas tentativas ainda são bastante frágeis, e é aí que reside meu desafio profissional. Trabalhei por aproximadamente um ano em um programa de prevenção e redução de homicídios de adolescentes e jovens no estado de Minas Gerais - Programa Fica Vivo! — e oito anos na execução das medidas socioeducativas em meio aberto no Município de Belo Horizonte. Testemunhar diariamente como a juventude negra é criminalizada pelo Estado me inseriu em outros debates e enfrentamentos.

Após quatro anos fora da universidade, retorno a esse espaço para refletir sobre as inquietações que a vida profissional me causa. Discuti a interface entre a política de guerra às drogas e o racismo institucional no trabalho de conclusão do curso de especialização em Saúde do Adolescente do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Medicina (UFMG). Tive a felicidade de ter a mestra Rosimeire Aparecida da Silva (in memoriam) como orientadora — outra mulher negra que fortaleceu meus passos. Ela me impulsionava a “construir pequenos futuros”. Segui para a Pós-graduação em Psicologia na UFMG. Para a minha surpresa, na turma do mestrado havia outra(os) colegas negras e negros. Eu já não era a única, resultado das políticas de cotas raciais nas universidades. Isso provocava outros movimentos de saberes. Quando aquela professora branca insistiu em destacar a importância de um pseudocientista racista para a construção da Psicologia Social, o incômodo não foi exclusivamente meu. Outros corpos e vozes a questionavam, fissuras que estremecem a casa grande. No mestrado, estudei o genocídio negro e conversei com mães que tiveram seus filhos, jovens negros, mortos em intervenção policial no estado de Minas Gerais. Muitas vezes, perdia o fôlego durante a pesquisa. O racismo nos sufoca de muitas maneiras, e as palavras de Audre Lorde ressoavam em minha mente: “E nos lugares em que as palavras das mulheres clamam para ser ouvidas, cada uma de nós devemos reconhecer a nossa responsabilidade de buscar essas palavras, de lê-las, de compartilhá-las e de analisar a pertinência dela em nossas vidas” (1977/2020). Como antídoto, recuperava o fôlego e seguia. As vivências e os saberes das mães foram as minhas principais fontes epistemológicas, e as orientações que recebi também conduziram meus pensamentos e escritas. Uma mulher branca me orientou no mestrado. Com alteridades postas, construímos pontes, nos encontramos e compartilhamos paraquedas coloridos (Krenak, 2020). O vínculo estabelecido com a minha orientadora tem sido significativo para mim. Essa foi outra grata surpresa na Pós-graduação, onde uma prática ética e educadora se fez presente. Infelizmente, não é comum encontrar tal prática entre as(os) docentes, mas ainda há muitos silenciamentos em torno dessa questão. Por isso, reafirmo que tive um bom encontro com a minha orientadora, a professora doutora Lisandra Espíndola Moreira. Para a banca de defesa do mestrado, convidei um pesquisador negro, o professor doutor Rodrigo Ednilson de Jesus, que conheci no Programa Ações Afirmativas enquanto eu estava na graduação e ele iniciava o doutorado, ambos orientados pela professora Nilma Lino Gomes. Ele é uma importante referência no Programa Ações Afirmativas, e tê-lo em minha banca foi uma maneira de resgatar e cultivar raízes. Segui para o doutorado com a mesma orientadora,

ingressando pela reserva de cotas raciais, uma vitória coletiva. Não tive aulas com professoras(es) negras(os) na Pós-graduação, o que destaca o desafio de fazer valer a Lei de Cotas nos concursos para docentes na UFMG. Recentemente, uma professora negra ingressou no Programa de Pós-graduação em psicologia da UFMG pelo sistema de cotas raciais nos concursos para docentes. Tive a alegria de fazer o estágio à docência com ela, uma potência: a professora doutora Paula Gonzaga Bacellar, outra fonte de inspiração. No doutorado, continuo a pesquisar o entrelaçamento entre o genocídio negro brasileiro, a segurança pública e o racismo. Ao observar outros ângulos, novos questionamentos emergem: o que significa para o homem negro vestir uma farda? A farda apaga a sua cor? Como um homem negro fardado percebe a política de segurança pública e a letalidade policial? Meu desejo é dialogar com esses homens negros, ouvir suas histórias, anseios, questões e pensamentos. Para ajudar nessa jornada, convidei um pesquisador negro que admiro pelo seu trabalho acadêmico: o professor doutor Deivison Mendes Faustino, da Universidade de São Paulo. Ele concordou em me coorientar, fazendo meus olhos brilharem e celebrarem essa nova parceria. Ainda estamos construindo os nossos laços, mas certamente será outro professor negro a fortalecer a minha caminhada. Neste percurso, tenho questionado e refletido sobre formas de produção de conhecimentos, escrita e relações de pesquisa no campo. Tento desfazer, ao longo do caminho, abstrações, regras, mapas e compassos que nunca serviram como guia, conforme nos provoca Gloria Anzaldúa. Sigo com meus passos, às vezes cambaleantes, mas mais firmes do que ontem. Sobretudo, sou grata aos passos que antecederam os meus e às mãos nas quais posso me apoiar para seguir caminhando.

21 de julho de 2022

UBUNTU. É muito inspirador celebrar cada conquista da professora Nilma Lino Gomes, mesmo à distância. Um corpo coletivo a ocupar e disputar lugar para todas e todos nós. Em 2013, tornou-se a primeira reitora negra em uma Universidade Federal no Brasil, assumindo a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Em 2015, foi nomeada pela presidenta Dilma Rousseff para ocupar o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Em 2019, recebeu o título de Professora Emérita pela UFMG. Como afirmou Angela Davis: “quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela.”

Cartas ao agora

24 de julho de 2022

AGORA. Quando comecei a pensar as cartas, tinha uma ideia bastante linear para sua escrita: passado — presente — futuro. Sim, também escreveria cartas ao futuro. Recentemente, fui a uma palestra do intelectual indígena Ailton Krenak na UFMG, que semeou outras ideias. Para ele, o futuro não existe. Num primeiro momento, essa afirmação me causou estranhamento. Senti que uma última pá de cal estava sendo jogada em um mar já seco pela desesperança; depois, comecei a entendê-lo. O futuro tem sido usado como um subterfúgio para enganar o presente. Fazemos promessas para o futuro sem nos comprometer com o agora. Assim, o futuro sempre escorre entre os dedos das mãos. E aí, nada muda ou apenas piora. O futuro não é factível. O que temos é o hoje, o agora. O pulsar da vida está aqui e agora. Não, isso não é imediatismo. É parar de comprar e vender ilusões. Como disse Krenak, o futuro virou um produto que se vende, apenas mais uma mercadoria na prateleira do supermercado, por vezes, bastante cara. A passagem de Françoise Ega a Carolina de Jesus, datada de 30 de junho de 1962, ecoa na minha memória. “Carolina, dizem que o futuro é dos que cedo madrugam. Sempre me levantei cedo, porque o pobre levantar cedo não é questão de futuro, mas de presente. [...] O futuro para você, como para mim, é uma questão da ordem do dia”. Essas duas escritoras negras destacam a urgência do agora, sem a ilusão sobre o amanhã. No poema “Vozes-mulheres” de Conceição Evaristo, a ancestralidade se manifesta nas vozes que ecoam de geração a geração. É crucial continuar ecoando vozes do ontem — do hoje — do agora. Neste momento, reafirmo meu compromisso com o agora, conciliando o ontem e o hoje. Firmando meus pés no chão, sinto a necessidade de adubar a terra, plantar sementes. “Viver é partir, voltar e repartir”, não é mesmo Emicida? É tudo para ontem...

Vozes-mulheres
A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.

(Conceição Evaristo, 2008)

Belo Horizonte,
Inverno gélido e ensolarado de 2022.
Vivane Martins Cunha

Referências

ANZALDÚA, Gloria. “Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo”. Revista Estudos Feministas. Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106>.

EMICIDA. É tudo pra ontem. Laboratório Fantasma, 2020.

EMICIDA. AmarElo. Laboratório Fantasma, 2019.

EVARISTO, Conceição. Poemas da recordação e outros movimentos. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

EGA, Françoise. Cartas a uma negra. Editora Todavia, 2021.

HOOKS, bell. Erguer a voz: pensar como feministas, pensar como negra. Tradução Cátia Bocaiúva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

BRASIL. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm.

Lorde, Audre. Irmã Outsider. Tradução Stephanie Borges. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 1977/2020.

Macumbafrenda. Sementes (Marielle). Release Showlivre (Ao Vivo). 2019.

Sued Nunes. Povoada. Álbum Travessia. 2021.

SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)

Adriana Bom Sucesso Gomes — Mestre em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, (UFMG), pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade do Estado de Minas Gerais, (UEMG). cursou Pedagogia, licenciatura, habilitação em docência para os anos iniciais do ensino fundamental, habilitação em gestão e coordenação de processos educativos pelo Centro Universitário de Belo Horizonte, (UNI -BH). Atualmente é professora para Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte, MG. E-mail: adrianabomsucesso@gmail.com/

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9307296840349604>

Aline Neves Rodrigues Alves — Doutoranda em Educação pela UFMG. Professora de Geografia na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH), mestra e doutoranda em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tem experiência em formação docente em cursos de atualização e especialização sobre juventude negra (Curso JUVIVA – MEC/UFMG), educação escolar quilombola (FaE/UFMG) e educação para as relações étnico-raciais (Curso EPPIR - MEC/UFMG). Fez parte do quadro de coordenação de projetos que tematizam a questão da doença falciforme (MEC/UFMG). Coordena o Grupo de Estudos Ações Afirmativas (GEAA), é co-coordenadora do Ciclo Permanente de Estudos e Debates sobre a Educação Básica (SIEX) na UFMG e fundadora do Grupo de Trabalho Geografia em Perspectivas Negras (AGB-SLBH). E-mail: alineves2005@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0021292382475160>

Eduardo Levi de Souza — Bacharel em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2008. Advogado de direito trabalhista e cível. Mestre em Educação pela FAE/ UFMG, 2019. Doutorando em Educação pela USP, 2021. Ativista antirracista, atuante nos coletivos negros e negras de Belo Horizonte (MG). Candomblecista de Nação Ketu. Atualmente com trabalho voltado para a luta por direitos humanos e socioambientais. Me. em Educação; E-mail: eduardolevi2@usp.br / USP /

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8186209477525886>

Evandro Nunes de Lima — Pedagogo, Ator e Arte Educador. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade de Ouro Preto, 2021. Mestre em Educação pela FAE/UFMG, 2019. Especialista em Educação para as Relações Étnico-raciais, UNIAFRO, UFOP, 2015. Graduado em Pedagogia pela FACSAL - Faculdade da Cidade de Santa Luzia, 2007. Me. em Educação; E-mail: evann-drun41@gmail.com / E-mail: evandro.lima@aluno.edu.ufop.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0303184058035529>

Franz Galvão Piragibe — Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (2016) e cursou mestrado na área de Educação na Faculdade de Educação UFMG. Tem experiência na área de Ciência Política, com ênfase em Ações Afirmativas, atuando principalmente nos seguintes temas: Juventude, Ações Afirmativas, Racismo, quilombos urbanos, Escola Integrada, Tecnologia na educação, Diversidade, Linguística Aplicada, Edição, Literatura e Relações Étnico-raciais. Ministrou aulas no ensino fundamental, médio e Superior nas redes da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, Secretaria Municipal de Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Lazer e Cultura de Ribeirão das Neves, Faculdade Horizonte e Universidade Federal de Minas Gerais. Atuou também em projetos de formação popular, lecionando no Centro de Reclusão Provisória Betim (CERESP), Sócio Educativo Eliana em Ribeirão das Neves, Ocupação Willian Rosa, Pré vestibular Educafro, Ocupações Urbanas, UATI (educação social focada em jovens neuro diversos), D'artagnam quadrinhos e projetos sociais de letramento para Educação de Jovens e Adultos. E-mail: franz.galvao.piragibe@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3050281160885348>

Gisele Camilo da Mata – Mestre em Educação e Docência - PROMESTRE/FaE/UFMG, pesquisadora do grupo Pedagogia da Prática no Núcleo de Estudos e Pesquisas do Pensamento Complexo (NEPPCOM/FaE/UFMG). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Relações Étnico Raciais (NEPER/FaE/UEMG). Especialista em Gestão Pública (2014), graduada em Processos Gerenciais (2012) pela UEMG. Graduada em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sete Lagoas - UNIFEMM (2004). Embaixadora do Parent in Science na UFMG, vencedora do prêmio Nature Research Awards for

Inspiring Women in Science. Pós-graduação lato sensu — em andamento — pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO/UFMG), Especialização em Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). E-mail: camilodamata@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6795186033029430>

Grécia Mara Borges da Silva — Doutoranda e mestra em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais, formada em Direito na Universidade Federal de Viçosa e especialização em Direito Processual pela PUC Minas. Servidora Pública Estadual da Secretaria de Planejamento e Gestão atuando na modernização e inovação dos serviços públicos, integrante da equipe do Lab. MG. Possui experiência de atuação nas áreas de Participação Social e Regionalização no setor público. Divide interesses acadêmicos entre as áreas temáticas de Raça e Política, Democracia e relações raciais; Inovações democráticas e participação institucional; políticas públicas de gênero e raça. Com experiência em participação e regionalização, serviço de ouvidoria e escuta ativa na relação governo-cidadão. Advogada com experiência nos ramos cível e administrativo. Mestra em Ciência Política, Universidade Federal de Minas (UFMG). E-mail: greciamara@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1155318197544327>

Kelly Cristina Cândida de Souza — Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais, Pós-graduação em Psicopedagogia, e em Alfabetização e Letramento. É mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é professora da Escola de Educação Básica e Profissional-Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP-UFMG), atuando no 1º ciclo de Formação Humana. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: relações étnico-raciais, ações afirmativas, formação de professores, identidade, literatura para a infância. E-mail: keleduca@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0984353132827230>

Késia Rayanne Almeida Oliveira — Mestranda em Geografia pela UFMG. Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa: Produção do espaço, ecologia, política, cultura, educação em Geografia. Graduada

em Geografia (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (2017-2021). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (2018- 2020). Voluntária do Programa Institucional de Iniciação Científica: Crise sistêmica e movimentos sociais: dilemas contemporâneos do feminismo (2019 -2021). Bolsista do Programa Residência Pedagógica (2020-2021). Integrante do Grupo de Trabalho Geografia em Perspectivas Negras (AGB-SLBH). E-mail: kesia.rao@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7661167589604631>

Leandro Soares Assunção Rafael — Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação, da FaE/UFMG. Licenciado em Educação Física, pela UFMG. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Pensando a Educação Física Escolar do IFMG e do Observatório da Juventude da UFMG. Cooordenador do projeto de extensão Conexão Educação Física do CP/UFMG. Integrante da equipe do projeto Formação Pré-Acadêmica: Afirmção na Pós de 2022. Professor do projeto Anjos d' Rua. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (PPGE - FaE/UFMG) – E-mail: rafael.leandrosa@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7950029245619971>

Luciana Gomes da Luz Silva — Mestra em Educação e Docência pelo Programa de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da UFMG - PROMESTRE/FAE/UFMG. Especialista em Democracia FA-FICH/UFMG. Psicóloga, bacharel e licenciada em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Servidora Técnico-Administrativo em Educação da UFMG atuando na Secretaria do Curso de Formação Intercultural Para Educadores Indígenas – FIEI /Universidade Federal de Minas Gerais/ E- mail: lucianaluz158@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9511893032351387>

Luciléia da Silva Vieira — Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2014) com formação complementar em Educação Social. Mestra em Educação — Mestrado Profissional (PROMESTRE Educação e Docência - Faculdade de Educação da UFMG) com ênfase nas Relações Étnico-Raciais e gênero com foco em Juventudes. Tem experiência na área de Educação Popular, Educação Social, Professora e Supervisora Pedagógica nos anos iniciais do Ensino

Fundamental e Ensino Médio. Integrou o Programa Ações Afirmativas na UFMG. Compõe a Comissão de Banca de Heteroidentificação. É artista visual e Idealizadora da marca Zeferina. Atualmente é professora da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Município de Contagem. Email: eulisanos@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2912857348559574>

Luísa Cristina Nonato — Mestre em Educação pela UFMG. Graduada em Geografia pelo Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG. Integra o grupo de extensão, pesquisa e ensino Observatório da Juventude da UFMG e do GT Geografia em Perspectivas Negras (GEPENE) da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB-SLBH). Possui estudos e trabalhos nas seguintes temáticas: juventudes, territorialidades, sociabilidade, culturas juvenis, juventude negra e favelada, manifestações culturais nas periferias, educação popular e metodologia de trabalho com jovens. Tem experiência profissional em pesquisa, mobilização, comunicação, elaboração de projetos de impacto social e captação de recursos no terceiro setor. E-mail: luisa.nonato@hotmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7396020653356579>

Marcus Vinicius Fonseca — Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é Professor Associado IV do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto e membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI-UFOP). Universidade Federal de Ouro Preto – E-mail: mvfonseca@ufop.edu.br /

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2292740924965797>

Melina Sousa da Rocha — Doutoranda e mestra em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social (PPGE) na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduada em Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, pela Faculdade de Educação da UFMG e em Pedagogia pelo Centro Universitário Cidade Verde (UniCV). É pesquisadora, professora, educadora e consultora em projetos acadêmicos. Atua na Formação de

Educadores Indígenas (FIEI) e integra a Cooperativa de Pesquisadores Populares (CPP). Tem interesse nas áreas de Educação, Relações Étnico-raciais e Linguagem. Desenvolve pesquisas sobre as produções epistemológicas contracoloniais e periféricas, religiosidades afro-brasileiras, movimento negro, diáspora negra e movimento HIP-HOP. Mestre em Educação pela UFMG/ E-mail: rochamelina@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1685902348115199>

Natalino Neves da Silva — É professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Administração Escolar (DAE). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas (UFMG). É líder do grupo de Pesquisa CNPq - Grupo de Estudo e Pesquisa Afrodiáspora e Educação (GepAfro). Pesquisador associado do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA), do Sou Ciência - Centro de Estudos Sociedade, Universidade e Ciência da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA). Integra à Coordenação do Núcleo Gestor do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Atua nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Docência (Profissional) e Conhecimento e Inclusão Social (Acadêmico), ambos na Faculdade de Educação da UFMG. É membro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN). Pesquisa na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação. Tem estudado experiências subjetivas e sociopolíticas, educativas e culturais afrodiaspóricas, além de temas relacionados à: educação-cultura, políticas educacionais, formação de professoras(es), educação e relações étnico-raciais, juventudes negras, educação de jovens, adultos e idosos, ensino médio, educação superior, movimentos sociais e educação. E-mail: natalinoufmg@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8701722710780673>

Reginaldo Silva Guimarães — Mestre em Educação e Docência pelo Programa de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da UFMG - PROMESTRE/FAE/UFMG. Possui graduação em Ciências Contábeis pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1995), graduação em Licenciatura de Física pela Pontifícia Universidade Cató-

lica de Minas Gerais (2008) e graduação em Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes Habilitação em Matemática pela União das Faculdades Claretianas (1998). Atualmente é professor municipal de matemática da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Tem experiência como professor de Matemática e física. E-mail: reginaldosg@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2060978523399573>

Shirley Aparecida de Miranda — Graduada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1993), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998), Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008) e Pós-Doutoramento em Ciências Sociais no Centro de Estudos Sociais CES/ Universidade de Coimbra (2016). Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Administração Escolar. Integrante da equipe de docentes do Curso de Formação de Intercultural de Educadores Indígenas (licenciatura). Pró-reitora Adjunta de Assuntos Estudantis (PRAE/UFMG). Desenvolve pesquisas sobre políticas educacionais e diversidade étnico-racial e cultural com enfoque na educação indígena e educação quilombola, tematizando raça e descolonização de processos educativos. E-mail: mirandashirley48@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3847776763284981>

Silvia Regina de Jesus Costa – Mestre e Doutora em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão social pela FaE/UFMG. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação/ UFMG, cursou até o 8º período Ciências Sociais na UFMG. É professora do ensino fundamental PBH. Atuou como Professora e tutora do Curso Educação Escolar Quilombola do projeto Afirmando Direitos. Co-coordenadora do curso pré-acadêmico Afirmção na Pós do Projeto de Extensão do Programa Ações Afirmativas. Bolsista do Programa de Incentivo à Formação Docente- Doutorado no FIEI/FaE/UFMG. Integrante da Comissão de Ações Afirmativas do PPGE Conhecimento de Inclusão Social FaE/UFMG. Tem experiência de participação e organização em coletivos sociais e movimentos sociais de classe, raça, gênero e sexualidade. Experiência na coordenação pedagógica de pré-vestibular comunitário - EDUCAFRO e em escolas públicas. Interesse nas discipli-

nas de humanas com abordagens interseccionais. Juventude, movimentos sociais e coletivos, Ações Afirmativas, Educação escolar quilombola. E-mail:silviarjcosta@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7832811136933748>

Telma Borges da Silva — Possui graduação em Letras (1994), mestrado Teoria da Literatura (Uma arqueologia para Cesário Verde - 2000) e doutorado em Letras (A escrita bastarda de Salman Rushdie - 2006) pela Universidade Federal de Minas Gerais, com estágio sanduíche na Universidade Nova de Lisboa. Fez pós-doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina, com o projeto Escrivências na literatura infantil: Brasil, Colômbia: uma encruzilhada possível. É autora do livro A escrita bastarda de Salman Rushdie, publicado em 2011 pela Annablume. Atualmente é professora do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da UFMG. Integra o Centro de Alfabetização e Leitura - CeALe, o Grupo de Pesquisa e Extensão do Letramento Literário - GPELL, do qual é coordenadora; é vice-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Literatura Infantil - GEPLI; é integrante do Comitê Gestor do Programa Ações Afirmativas na Pós/UFMG. Coordena o projeto de pesquisa “Performances do narrador e narrativas contemporâneas: perspectivas e ensino” e o subprojeto de ensino “Ensino de literatura na perspectiva do letramento literário”. É sócia correspondente da Academia de Letras do Noroeste, com sede em Paracatu, e da Academia de Letras e do Instituto Histórico e Geográfico do Vale do Mucuri, com sede em Teófilo Otoni. Tem diversos artigos publicados em periódicos e capítulos de livros. Organizou o livro Ser Tao João, editado em 2011 pela editora Annablume e Pesquisa em Literatura e Criação Literária II - a travessia dos sentidos em 2017. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Ensino de Literatura (relações étnico-raciais, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Teoria Literária e Literatura comparada, atuando principalmente nos seguintes temas: Letramento Literário, formação de professores, Guimarães Rosa, Salman Rushdie. Literatura Brasileira contemporânea: Conceição Evaristo, Milton Hatoum e Ronaldo Correia de Brito. Literatura estrangeira contemporânea: Shimamanda Adichie, Mia Couto, Gabriel García Márquez; Teoria da Literatura, Memória, Identidade, Relações Étnico-Raciais na Literatura, Gênero e Alteridade. E-mail: teopretinha@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4718041269262396>

Vanda Lúcia Praxedes — Pós-doutora em Educação pelo Programa CAPES/PNPD (2014-2015). Doutora em História - FAFICH/UFMG (2008). Mestre em História Social da Cultura pela Universidade Federal de Minas Gerais (2003). Graduada em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Belo Horizonte. Professora/Pesquisadora da Universidade do Estado de Minas Gerais/Unidade Divinópolis. Membro e pesquisadora do Programa Ações Afirmativas na UFMG e dos Núcleos de Pesquisa: sobre Relações Étnico-raciais e Ações Afirmativas - NERA, NEPHELA e GEIQ sediados na Faculdade de Educação da UFMG. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Relações Étnico-Raciais - NEPER/UEMG e do Grupos de Estudos sobre Relações Raciais - UEMG/Divinópolis. Membro do GT ANPUH/ MINAS GERAIS - GENERO E FEMINISMOS. Desenvolve trabalhos e pesquisas na área de Organização, Digitalização de Acervos de Arquivos sobre História do Negro em Minas Gerais e cidadania - com projetos desenvolvidos nos acervos da Cúria de Diamantina, Casa Borba Gato em Sabará e do Fom de Oliveira e Cadrtório do Primeiro Ofício de Notas - Oliveira / MG, na área de Escravidão, Alforrias, Liberdades, Violências, História da Infância, História das Mulheres, Educação e História Oral, Políticas Públicas e Direitos Sociais, História da África e da diáspora, Culturas Políticas com ênfase em Memória, Ditadura e Movimentos Sociais. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Educação e Relações Étnico-raciais, História da Educação e Educação Popular; na área de História, com ênfase em História de Minas, História da África e Relações Étnico-raciais, Livros Didáticos de História, História Oral e Contemporânea, Metodologia e Pesquisa Histórica. Tem desenvolvido pesquisas com as seguintes temáticas: infância, mulheres, família, gênero, trajetórias, escravidão, alforrias e processos de liberdade, Direitos e Cidadania. Na área de Educação trabalha com Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica na área de História da África e Relações Étnico-raciais, Metodologia de Pesquisa, História da Educação, Políticas públicas e direitos. Foi Coordenadora Executiva do Projeto Internacional “Legados da Diáspora Africana no Brasil e nos Estados Unidos: desigualdades persistentes”, no âmbito do Programa CAPES/FIPSE (2011-2015), em consórcio com as Universidades de Winston-Salem State University, University North Carolina at Charlotte - Carolina do Norte, EUA e UFMG, UFPE e PUC-RIO. E ainda do Programa de Cooperação Internacional da CAPES, no âmbito do Programa Pró-Mobilidade Internacional CAPES/AULP (2013-

2018) com projetos e pesquisas sendo desenvolvidos em Cabo Verde e do Programa de Mobilidade Internacional CAPES/Abdias Nascimento (2016-2018) em consórcio com as Universidades: do Estado de Minas Gerais, de Coimbra, de Lisboa, de Cabo Verde,, de Laval - Quebec e Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional Mexico. Participou do Projeto Direito à Memória e à Verdade na Comissão da Verdade em Minas Gerais e de Educação Quilombola em Minas Gerais. Atualmente esteve desenvolvendo também atividades de Pesquisas e Extensão na área de Religiosidades nas duas margens do Atlântico: práticas de cura e benzeções, com a colaboração de pesquisadores de Cabo Verde e Angola. E-mail: valupraxedes@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8196980361556373>

Vera Lúcia Alves Sebastião — Mestre em Educação e Docência pelo Programa de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da UFMG - PROMESTRE/FAE/UFMG. Graduada em Letras-Português (1988) e Letras-Francês (1991) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Admitida por concurso em dois cargos da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (1990 e 1991). Lecionou no Ensino Médio no Noturno, até 2008 quando se aposentou. Atualmente é professora do 3º ciclo da Rede Municipal da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Tem Especialização Lato Sensu em Docência na Educação Básica, área de concentração História da África e Cultura Afro-brasileira pela FAE/UFMG (2008).

E-mail: prof_vlas@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0073188376510975>

Vivane Martins Cunha — Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, na área de Psicologia Social, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Possui mestrado em Psicologia, também na área da Psicologia Social, vinculado ao mesmo programa de Pós-Graduação (2019). Especializou-se em Saúde do Adolescente pela Faculdade de Medicina da UFMG (2016) e é graduada em Psicologia, também pela UFMG (2011). Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão Conexões de Saberes (FAFICH/UFMG) e ao Núcleo de Estudos Reflexos de Palmares (NERP/UNIFESP). Atua como analista de políticas públicas na Diretoria de Política das Juventudes, vinculada à Subsecretaria de Direitos de Cidadania da Prefeitura de Belo Horizonte. É conselheira suplente no Conselho Municipal de Promoção

da Igualdade Racial (2023-2025). É coordenadora adjunta do Fórum Permanente do Sistema Socioeducativo de Belo Horizonte (2024), no qual também coordena a Comissão de Políticas de Drogas e a Comissão de Práticas Antirracistas que integram o referido Fórum. Tem-se dedicado aos temas: Psicologia e Relações Raciais, Racismo, Genocídio Negro Brasileiro, Juventudes, Segurança Pública, Sistema de Justiça, Sistema Socioeducativo e Políticas Públicas. Integrou o Programa Ações Afirmativas da Faculdade de Educação (FAE/UFMG) em 2009 e 2010. E-mail: cunha.vivane@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4855400618972025>


Welington Dias — Mestre em Educação e Docência pelo Programa de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da UFMG. Graduado em Artes Visuais pela UFMG. Escultor, paisagista, ilustrador. Desenvolve ações de intervenção urbana através de arte tridimensional na área do paisagismo com plantas medicinais e aromáticas. Mobilizador cultural, estuda saberes tradicionais e cultura popular nas áreas de medicina natural e terapias holísticas complementares. Idealizou e coordenou o Projeto Florescer: Escola, Arte e Natureza, na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais/ E-mail: granverd@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/2135542319384437>

Yone Maria Gonzaga — Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Especialista em Gestão de Pessoas/FACE-UFMG e Licenciada em Letras pela mesma instituição. Professora colaboradora do Programa Mestrado Profissional Educação e Docência da FAE/UFMG; Professora Orientadora do Curso Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais - FLACSO/Brasil. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: formação docente e de gestores para Educação das Relações Étnico-raciais, gestão, diversidade étnico-racial, políticas públicas afirmativas e Direitos Humanos. De julho 2015 a dezembro/2018, ocupou o cargo de Superintendente de Políticas Afirmativas e Articulação Institucional da Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania. Membro do Núcleo Gestor do Programa Ações Afirmativas na UFMG


e da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as. Atua como Consultora em Educação para as Relações Étnico-Raciais e de Gênero.
E-mail: yonegonzaga1@yahoo.com.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4573656745626099>

Este livro foi composto pela família tipográfica Times New Roman e publicado pela Editora Escola Cidadã em Novembro de 2024.



Comecei a fazer parte do Programa Ações Afirmativas na UFMG ainda durante a graduação e estreitei minha relação quando retornei à UFMG como docente, em 2012. Este ano foi especialmente importante para o Ações: devido à sanção da Lei de Cotas e aos 10 anos de fundação do Programa na UFMG. Quis o destino que, em 2013, Nilma Lino Gomes, fundadora do Ações, tomasse posse como reitora *pro tempore* da UNILAB e me convidasse para, ao lado da amiga, professora Shirley Aparecida de Miranda, e de muitos técnicos administrativos e estudantes da UFMG, assumir a coordenação do Ações. Neste período, procuramos honrar o legado de Nilma e, ao mesmo tempo, conectar o Programa às demandas daquele momento. Em uma reunião memorável no ano de 2013, definimos quatro metas para os anos seguintes que, creio, foram plenamente alcançadas nos 10 anos seguintes. A primeira objetivava fortalecer as políticas de Ações Afirmativas no âmbito da universidade. A segunda esteve voltada para o ingresso e o fortalecimento da participação de estudantes negros e negras na Pós-graduação. A terceira esteve voltada para a consolidação do Programa Ações Afirmativas na UFMG como um espaço privilegiado de produção de conhecimentos acerca das relações étnico-raciais no Brasil. A quarta esteve voltada para o fortalecimento das distintas ações de formação de professores da educação básica. Vida longa ao Ações! Por mais vinte anos.

Rodrigo Ednilson de Jesus, professor da Faculdade de Educação da UFMG.



Essa publicação comemora os 20 anos do Programa Ações Afirmativas na UFMG seguindo o fluxo da luta de combate ao racismo, essa praga que se revigora do desalento que produz. O tempo é senhor que cura! Esse livro, produzido com as narrativas de pessoas que povoam o Ações, registra confrontos e desafios provocados pela conquista das ações afirmativas, na modalidade de cotas raciais, na Universidade Federal de Minas Gerais. Nesse aspecto, a publicação nos remete ao Sankofa, conceito que tem origem em um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África Ocidental: “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”. No exercício dessa publicação, as autoras e autores voltam para buscar o que não podemos deixar escapar, para assim recuperar a força criativa conjurada para superar os obstáculos impostos pelo racismo. Ao longo das páginas é possível dimensionar um programa acadêmico que insurge como um modo de ativismo negro no território impermeável do saber. Os artigos nos revelam as estratégias originais para pavimentar o caminho de acesso das pessoas negras ao edifício do conhecimento científico. As ações são sempre coletivas e quem veio antes, na graduação ou na pós-graduação, assume o pacto de fortalecer quem vem a seguir.

Shirley Aparecida de Miranda, professora da Faculdade de Educação da UFMG.



UFMG

FaE

Ações
Afirmativas na UFMG



ESCOLA
CIDADÃ
EDITORA