

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Matheus Silva Freitas

**ESCREVER-SE NEGRA: AUTODECLARAÇÃO ÉTNICO-RACIAL  
NO CONTEXTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO**

Belo Horizonte/MG  
2022

Matheus Silva Freitas

**ESCREVER-SE NEGRA: AUTODECLARAÇÃO ÉTNICO-RACIAL  
NO CONTEXTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientador: Professor Doutor Rodrigo Ednilson de Jesus

Belo Horizonte/MG  
2022

F866e  
T

Freitas, Matheus Silva, 1996-

Escrever-se negra [manuscrito] : autodeclaração étnico-racial no contexto das ações afirmativas na pós-graduação / Matheus Silva Freitas. - Belo Horizonte, 2022. 176 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Rodrigo Ednilson de Jesus.

Bibliografia: f. 167-174.

Anexos: f. 175-176.

1. Universidade Federal de Minas Gerais -- Faculdade de Educação -- Pós-graduação -- Programas de ação afirmativa -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Educação -- Relações étnicas -- Teses. 4. Educação -- Relações raciais -- Teses. 5. Estudantes universitários -- Pós-graduação -- Identidade racial -- Teses. 6. Estudantes universitários -- Pós-graduação -- Programas de ação afirmativa -- Teses. 7. Ensino superior -- Pós-graduação -- Relações raciais -- Teses. 8. Ensino superior -- Pós-graduação -- Relações étnicas -- Teses. 9. Programas de ação afirmativa -- Teses. I. Título. II. Jesus, Rodrigo Ednilson de, 1979-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

### FOLHA DE APROVAÇÃO

**Escrever-se negra: autodeclaração étnico-racial no contexto das ações afirmativas na pós-graduação**

**MATHEUS SILVA FREITAS**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Aprovada em 21 de junho de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Rodrigo Ednilson de Jesus - Orientador  
UFMG

Prof(a). Dyane Brito Reis Santos  
UFRB

Prof(a). Natalino Neves da Silva  
UFMG

Belo Horizonte, 11 de julho de 2022.

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Rosimar de Fatima Oliveira, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 12/07/2022, às 08:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1590693** e o código CRC **DA094A7C**.

## AGRADECIMENTOS

Muitas vidas e experiências estão emaranhadas no sonho que foi ingressar no mestrado e agora concluí-lo. Agradeço aos nossos mais velhos e mais velhas que abriram os caminhos por onde hoje percorremos. À minha família, fonte de inspiração, em especial, mãe e pai, sinônimos de fé e muito trabalho. Bruna e Juliano, pela irmandade. Às amigas, pelas muitas partilhas. Amigas e amigos de Montes Claros, Pirapora e Viçosa, em especial, Amanda Moura e Géssica Barbosa pela presença. Ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB Viçosa) e ao Grupo de Estudos em Educação, Gênero e Raça (Educagera-UFV) por serem escolas de pensamento na minha vida e, celebro, em especial, a companhia de Beatriz Gomes, Lillian Rodrigues e Monalisa Carmo. Ao professor Sales dos Santos, meu orientador na graduação, pelos muitos ensinamentos e incentivos. Ao professor Rodrigo de Jesus, orientador no mestrado, pela acolhida e agradeço pela leveza durante esse percurso, pelo interesse e as contribuições com as ideias que aqui elaboramos. Aos colegas da pós-graduação, em especial da Orientação em Terra Firme: Sílvia Costa, Josias Marinho, Aline Ramos, Rosana Pereira e Natália Colen, que colaboraram com a qualificação deste trabalho. Ao Coletivo de Cotistas Andrea Marques (FaE/UFMG), por habitarmos a pós-graduação em luta e em aquilombamento. À Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI-UFMG), turmas e equipe da habilitação em Ciências Sociais e Humanidades, assim como ao Curso de Formação Pré-Acadêmica Afirmção na Pós (Programa Ações Afirmativas na UFMG), pela experiência política-formativa. À Comissão de Ações Afirmativas do PPGE/FaE/UFMG pela mediação no acesso aos dados da pesquisa. Às professoras e aos professores que aceitaram o convite para compor a banca, como titulares: Dyane Santos e Natalino Silva, como suplentes: Adilson dos Santos e Shirley Miranda. Agradeço ainda a professora Dyane por ter sido a parecerista do projeto que dá origem a esta dissertação. Por fim, agradeço aos sujeitos das ações afirmativas que aceitaram participar da pesquisa e compartilharam conosco os seus documentos. Muito, muito obrigado!

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

## RESUMO

Esta dissertação discute a relação entre classificação étnico-racial e ações afirmativas na pós-graduação. Compreendemos a classificação étnico-racial como um processo social, discursivo e dialógico que envolve a classificação de pessoas em grupos étnico-raciais, a partir de uma autodeclaração ou uma heteroatribuição (atribuição externa, feita por terceiros). Desse modo, o objetivo é analisar e problematizar as justificativas que os/as candidatos/as cotistas acionam ao preencherem os documentos de autodeclaração como negros/as (pretos/as e pardos/as) no contexto de ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (PPGE) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Trata-se de uma pesquisa documental com 27 (vinte e sete) formulários de autodeclaração apresentados no processo de seleção ao referido Programa, nos anos de 2018 a 2021. A análise de conteúdo apresentou-se como uma estratégia metodológica e nos auxiliou a identificar as principais dimensões das justificativas que foram organizadas, analiticamente, em linhas de força, espacialidades e temporalidades. As dimensões acionadas pelos/as estudantes cotistas para sustentarem as classificações raciais abarcam um repertório diverso de características e experiências sociais que os/as definem enquanto sujeitos da ação afirmativa. Tratam-se de classificações multissituadas no espaço e no tempo: inscrevem-se referenciando tempos passados, presentes e futuros, ambientes familiares, escolares, universitários, profissionais e periféricos. Ademais, fenótipo, ascendência, vivências com o racismo, adesão ao antirracismo e a experiência universitária figuram como as principais justificativas utilizadas, indicando como a (auto)classificação racial apresenta-se de forma multidimensional, relacional e contextual.

Palavras-chave: Autodeclaração étnico-racial; Ações afirmativas; Pós-graduação; Classificação racial; Negros/as.

## ABSTRACT

This dissertation discusses about ethnic-racial classification and affirmative action in graduate studies. We understand ethnic-racial classification as a social, discursive and dialogic process that involves the classification of people into ethnic-racial groups, based on a self-declaration or a hetero attribution (external attribution, made by third parties). Thus, the objective is to analyze and problematize the justifications that quota candidates use when filling out the documents of self-declaration as black (black and brown) in the context of joining the Graduate Program in Education, Knowledge and Social Inclusion (PPGE) of the Faculty of Education (FaE) of the Federal University of Minas Gerais (UFMG). This is a documentary research with 27 (twenty-seven) self-declaration forms presented in the selection process for the Program, from 2018 to 2021. The content analysis presented itself as a methodological strategy and helped us to identify the main dimensions of the justifications that were organize, analytically, in lines of force, spatialities and temporalities. The dimensions used by quota students to support racial classifications encompass a diverse repertoire of characteristics and social experiences that define them as subjects of affirmative action. These are multi-situated classifications in space and time, inscribed by referencing past, present and future times, family, school, university, professional and peripheral environments. Furthermore, phenotype, ancestry, experiences with racism, adherence to anti-racism and university experience are the main justifications used, indicating how racial (self)classification is multidimensional, relational and contextual.

Keywords: Ethnic-racial self-declaration; Affirmative action; Graduate studies; Racial classification; Blacks.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - ESCR VO, André Vargas Santos, 2018.....	9
Figura 2 - Atlântico Vermelho, Rosana Paulino, 2016.....	18
Figura 3 - A Redenção de Cam, Modesto Brocos, 1895. O Mestiço, Candido Portinari, 1934. .....	28
Figura 4 - Campanha “Não deixe sua cor passar em branco – Responda com bom c/senso” (IBASE, 1990).....	41
Figura 5 - Retomada, Robinho Santana, 2020.....	45
Figura 6 - Análise de similitude das palavras mais presentes nas justificativas.....	101
Figura 7 - Diagrama das linhas de força das justificativas das autodeclarações .....	109
Figura 8 - Dia do Descobrimento, No Martins, 2020.....	111
Figura 9 - Campo Minado, No Martins, 2019.....	116
Figura 10 - Parede da memória, Rosana Paulino, 1994/2015.....	117
Figura 11 - Retrato silenciado (detalhe), Dalton Paula, 2014.....	121
Figura 12 - Sem título, da série Bastidores, Rosana Paulino, 1997.....	125
Figura 13 - Meus manos, minhas minas, meus irmãos, minhas irmãs e meus cães, da série Pardo é Papel, Maxwell Alexandre, 2017-2018.....	133
Figura 14 - Éramos as cinzas e agora somos o fogo, da série Pardo é Papel, Maxwell Alexandre, 2019.....	139
Figura 15 - sem título, da série #JáBasta!, No Martins, 2019.....	147
Figura 16 - Diagrama dos tempos e espaços das autodeclarações étnico-raciais.....	150

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tamanho das justificativas, segundo quantidade de caracteres e palavras .....	95
Gráfico 2 - Média do tamanho das justificativas, segundo cor/raça.....	96

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade absoluta e percentual de pessoas que frequentam a pós-graduação stricto sensu, por sexo e cor/raça (Brasil, 2010).....	62
Tabela 2 - Quantidade de vagas reservadas e de estudantes aprovados por ações afirmativas para negros/as no PPGE/FaE/UFGM, segundo ano de ingresso e curso .....	70
Tabela 3 - Quantidade de documentos de autodeclaração, segundo ano e curso .....	94
Tabela 4 - Quantidade de documentos de autodeclaração, segundo cor/raça e sexo .....	94

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Classificação étnico-racial oficial no Brasil (1872-2010).....	40
Quadro 2 - Percorso da análise de conteúdo.....	90
Quadro 3 - Informações gerais dos documentos de autodeclaração .....	93
Quadro 4 - Frequência das palavras mais presentes nas justificativas .....	98
Quadro 5 - Frequência das palavras mais presentes, segundo cor/raça .....	103
Quadro 6 - Frequência das palavras mais presentes, segundo sexo/gênero .....	105
Quadro 7 - Frequência das palavras mais presentes, segundo curso .....	107

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução</b> .....	9
<b>2. Classificação racial: raça e (des)racialização</b> .....	16
2.1 <i>Raça</i> , uma construção colonial e capitalista .....	18
2.2 <i>Negra/o</i> , racialização, interiorização e afirmação .....	22
2.3 <i>Des/racialização à brasileira</i> : branqueamento e democracia racial.....	27
2.4 Classificação étnico-racial no Brasil.....	38
<b>3. Universidade, pós-graduação e ações afirmativas</b> .....	43
3.1 Formação do ensino superior brasileiro .....	46
3.2 Ações afirmativas no ensino superior brasileiro .....	53
3.3 Ações afirmativas na pós-graduação .....	60
<b>4. Uma pesquisa documental e os seus caminhos metodológicos</b> .....	73
4.1 Autodeclaração étnico-racial justificada, um gênero do discurso .....	77
4.2 O status de sigilo das autodeclarações étnico-raciais .....	84
4.3 Compartilhamento dos documentos e análise de conteúdo .....	87
<b>5. Dimensões da autodeclaração étnico-racial: forças, espaços e tempos</b> .....	93
5.1 Uma visão panorâmica e comparada do conteúdo das justificativas.....	97
5.2 Linhas de força das justificativas .....	108
I – <i>“Identificado socialmente como pessoa negra”</i> : leitura social do cor(po) e do fenótipo .....	111
II – <i>“Ainda que a descendência possa não servir”</i> : o peso da ascendência entre a miscigenação e a ancestralidade negra .....	117
III – <i>“Experiências de dor e desumanização”</i> : racismo e discriminações raciais .....	125
IV – <i>“O processo de tornar-se negra foi longo e na universidade pública”</i> : a experiência universitária.....	131
V – <i>“Tenho um compromisso coletivo pela luta contra o racismo”</i> : anúncio de lutas, enfrentamentos e orgulho .....	141
5.3 Espaços e tempos das justificativas: traços de socialização, rastros de identidades .....	148
<b>6. Considerações finais</b> .....	162
<b>7. Referências</b> .....	167

## 1. Introdução

Figura 1 - ESCR VO, André Vargas Santos, 2018.



Fonte: Fotografia de Silvana Marcelino. Disponível em: <https://revistadesvio.com/2020/03/13/entrevista-andre-vargas/>. Acesso em 18 mai. 2022.

A obra ESCR VO, de André Vargas Santos, apresentada acima (Figura 1), a partir da ausência e subtração de uma letra, nos possibilita criar, ao menos, duas palavras. Expressa tanto uma condição, a de “escravo”, quanto um ato, o de “escrevo”. Como uma atribuição externa, “escravo” é uma figura da sujeição racial que aciona uma expectativa de servidão e desumanização. Já “escrevo” é uma condição ativa de inscrição, através de sinais, para comunicar, representar ou criar algo.

Essa oscilação, entre “escravo” e “escrevo”, nos provoca a iniciar a nossa dissertação registrando que, historicamente, as vidas negras são marcadas por uma tensão entre a regulação e a emancipação sociorracial (GOMES, 2017). Uma dialética que se articula de forma dinâmica, conflitiva e em constante des/equilíbrio, seguindo diferentes contextos históricos e políticos.

A condição de “escravo”, sobretudo na sua acepção moderna, foi concebida justamente sob o princípio da racialização com a criação da figura do “negro” (MBEMBE, 2018). Logo, para as gentes negras, o ato de escrever é emblemático, pois, como nos instiga Conceição Evaristo (2007, p. 20), “se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa

os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto-inscrição no interior do mundo”. Por esse ângulo, especialmente enquanto “ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação” (EVARISTO, 2007, p. 20).

Da situação de escravidão e racialização ao ato da escrita percorrem algumas das relações que a ideia de “*escrever-se negra*” pode expressar entre as ações afirmativas e a classificação étnico-racial. Nesse sentido, a nossa dissertação se propõe a acompanhar como se dá o ato de *escrever-se negra*, especialmente como estudantes se inscrevem enquanto pessoas negras (pretas e pardas) em suas autodeclarações étnico-raciais no contexto de ingresso na pós-graduação por ações afirmativas.

Sabemos que devido a sub-representação e/ou exclusão da população negra nas e das universidades públicas brasileiras, ante ao racismo contra este grupo racial, os movimentos sociais negros, historicamente, estão demandando políticas de ação afirmativa, sobretudo a modalidade de reserva de vagas (cotas), para o ingresso de negros/as (pretas/os e pardas/os) no ensino superior (SANTOS, 2014; GOMES, 2017). Essas políticas para ingresso de estudantes negros/as, assim como para indígenas, estudantes oriundos de escola pública e/ou de baixa renda, começaram a ser adotadas, no início dos anos 2000, nas universidades públicas, seja por autonomia dos conselhos universitários ou através de legislações estaduais (FERES JR et al., 2018). Contudo, foi a partir de 2013 que todas as instituições federais de ensino superior foram obrigadas a implementar estas políticas devido a aprovação da Lei 12.711, em 2012, mais conhecida como Lei das Cotas<sup>1</sup>.

Se no início dos anos 2000 a desigualdade racial era extremamente elevada nos cursos de graduação, o ingresso de negros e negras na pós-graduação era algo raro (ARTES, 2016; GONÇALVES et al., 2019). As políticas afirmativas na pós instauram-se como um desdobramento do debate e implementação dessas ações na graduação (VENTURINI, 2021). Embora algumas universidades e programas já tenham um histórico de políticas afirmativas nos cursos de especialização, mestrado e/ou doutorado, ainda não há uma obrigatoriedade em nível federal, como acontece na graduação. Porém, em 2016, o Ministério da Educação (MEC)

---

<sup>1</sup> Esta lei prevê a reserva de, no mínimo, 50% das vagas dos cursos de graduação para pessoas que estudaram o ensino médio em escolas públicas. Destas vagas, 50% devem ser reservadas para pessoas com renda menor ou igual a 1,5 salário-mínimo per capita. Ainda com relação às vagas reservadas para estudantes de escola pública, a lei determina cotas para as pessoas autodeclaradas pretas, pardas, indígenas e pessoas com deficiência na porcentagem destas populações na Unidade da Federação onde a instituição está instalada, de acordo com o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

publicou uma portaria que incentiva a implementação de ações afirmativas neste nível de ensino (Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016). Desde sua publicação, a portaria propiciou que um significativo número de universidades e programas estabelecessem políticas afirmativas para o ingresso de estudantes negros/as, assim como de indígenas e pessoas com deficiência, em seus cursos de mestrado e doutorado (VENTURINI; FERES JR, 2020).

Em abril de 2017, considerando a circulação da referida portaria e as mobilizações de diferentes atores sociais, como estudantes, funcionários/as e movimentos sociais, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por meio de seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, resolveu adotar a “Política de Ações Afirmativas para a inclusão, nos Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, de pessoas negras (pretas e pardas), indígenas e com deficiência” de acordo com a Resolução nº 02/2017, de 04 de abril de 2017.

Em todos os programas de pós-graduação da UFMG, o critério de comprovação para concorrer às vagas destinadas a negros/as é o preenchimento da “Autodeclaração Étnico-Racial”. Trata-se de um documento em que o/a candidato/a deve preencher os seus dados pessoais, declarar que é negro/a e escolher entre as categorias preto/a ou pardo/a. O documento ainda solicita que o/a candidato/a descreva os motivos que justificam a sua autodeclaração, isto é, é preciso registrar o que fundamenta o pertencimento étnico-racial enquanto negro/a (preto/a ou pardo/a). No processo seletivo, este documento não passa por nenhuma verificação, o conteúdo da justificativa não é corrigido, aferido ou tem influência na admissão dos/as candidatos/as como cotistas<sup>2</sup>.

Dessa maneira, esta dissertação tem o intuito de compreender como cotistas negros/as (pretos/as e pardos/as) compõem e argumentam suas autodeclarações étnico-raciais para participarem do processo seletivo de ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFMG). Nesse sentido, problematizamos: como os/as estudantes cotistas negros/as justificam suas autodeclarações étnico-raciais? Quais motivos acionam para essa justificativa? Em outras palavras, como descrevem seus pertencimentos étnico-raciais enquanto negros/as no contexto de acesso ao ápice da formação educacional, a pós-graduação?

---

<sup>2</sup> É preciso registrar que, a partir de 2017, devido uma expressiva quantidade de denúncias de fraude, as gestões universitárias passaram a instituir procedimentos complementares às autodeclarações de pleiteantes às vagas reservadas para negros/as e indígenas. O modelo dessa autodeclaração também é realidade no ingresso de estudantes na graduação da UFMG desde 2018 e pode ser visto como um dos mecanismos de prevenção e impedimento de eventuais fraudes, conforme Rodrigo Ednilson de Jesus (2020, p. 55), uma “estratégia de elevação dos custos de uma autodeclaração falsa”.

Esta pesquisa tem uma forte conexão com minha trajetória, visto que a ideia deriva, em especial, das curiosidades que emergiram durante a graduação em Ciências Sociais, na Universidade Federal de Viçosa (UFV). A partir do momento que ingressei no ensino superior tive a oportunidade de discutir e positivar minha identidade étnico-racial negra na convivência com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB Viçosa). Além disso, participei de projetos de iniciação científica sobre/com as trajetórias sociais de cotistas negros/as; o ingresso de cotistas negros/as em cursos de alto prestígio e o funcionamento de uma comissão de verificação da autodeclaração de cotistas. Devido à minha participação nessas pesquisas e também da militância no movimento negro, fui membro da Comissão de Validação da Autodeclaração de Pretos, Pardos e Indígenas na UFV. Auxiliando nas verificações da admissão de cotistas negros/as e indígenas, despertei ainda mais o desejo de compreender, na perspectiva dos sujeitos, o que elaboram e pensam sobre autodeclarar-se negros/as para ingressar na universidade.

A escolha de qual programa de pós-graduação focalizar se deu por diversos motivos: Tanto pelo PPGE-FaE ser um programa acadêmico longo e de excelência, com cursos de mestrado e doutorado, quanto por ofertar uma quantidade grande de vagas, e ter um número relativamente significativo de estudantes negros/as cotistas, quando comparado com outras unidades da pós-graduação na UFMG (CONEXÕES DE SABERES, 2021). Além disso, é preciso dizer, que a escolha foi feita pela minha proximidade, enquanto discente, e do professor Rodrigo de Jesus, nosso orientador, enquanto docente do Programa.

Ademais, a pesquisa conjuga duas lacunas do campo de pesquisa sobre relações étnico-raciais e ações afirmativas. Paulo Silva e Carolina Borba (2018), identificam que na produção acadêmica sobre educação das relações étnico-raciais, as ações afirmativas têm destaque, embora ainda existam outras dimensões dessas políticas que precisam de maior atenção, como é o caso da pós-graduação. É o que também observam Paula Barreto et al. (2021): apesar de na produção das ciências sociais sobre relações raciais as pesquisas sobre ações afirmativas também tenham considerável relevância quantitativa e temporal, há uma maior atenção aos estudos nos cursos de graduação, ainda que seja crescente o interesse por compreender essas políticas na pós-graduação, no ensino médio e em concursos públicos de docentes.

Outra lacuna apresentada por Barreto et al. (2021) diz respeito aos processos de classificação racial (auto e heteroidentificação) no acesso ao ensino superior por ações afirmativas. Apesar da visibilidade que as comissões de heteroclassificação ganharam no debate público, estes processos e comissões carecem de mais pesquisas, conforme Barreto et al. (2021, p. 27), “não só porque trata da aplicação das PAA [políticas de ação afirmativa], mas

também das dinâmicas das classificações raciais no Brasil atual”. Nesse sentido, a nossa pesquisa instaura-se no bojo dos estudos das relações raciais, na intersecção de duas questões que carecem de atenção para o campo das ações afirmativas: os processos e dinâmicas de classificação racial e o acesso na pós-graduação.

As ações afirmativas são políticas recentes no Brasil e passam a demandar novas reflexões para o seu entendimento e aperfeiçoamento. Nesta dissertação procuramos acompanhar as dinâmicas de classificação e identificação étnico-racial entrelaçadas às ações afirmativas, isto é, uma contribuição para compreendermos como os sujeitos e as sujeitas sustentam suas classificações como negros/as na seleção de ingresso à um programa de pós-graduação.

Como bem sintetizou Frantz Fanon (2008) o negro é uma criação do branco e, ao criá-lo, o branco formula sua própria brancura. Uma criação que ocorre nas lógicas coloniais, racistas e capitalistas de inferiorização e violência e que organiza um esquema epidérmico-racial capaz de interditar a existência do esquema corporal e da experiência vivida do/a negro/a.

Dessa forma, a classificação racial historicamente e originalmente foi uma atribuição externa (uma heterodeclaração) para fins econômicos e políticos, como veremos à frente. A autodeclaração racial constitui-se, portanto, como uma conquista e uma estratégia política de emancipação, não sendo um fim ou encerrada em si mesmo. Sua evocação, no campo político, é (ou pretende ser) mobilizada para, ao fim, livrar-se do fardo da raça (FANON, 2008; MBEMBE, 2018).

Por toda a América Latina no período pós-colonial, conforme Mara Loveman (2014), embora os Estados não tenham se esforçado para produzir informações e classificações étnico-raciais oficiais, foram mobilizadas atribuições raciais que são encontradas em diferentes fontes de arquivos como “registros de nascimento e óbito, testamentos, relatórios policiais, registros prisionais, registros do exército, formulários de recrutamento, documentos judiciais, arquivos de escolas públicas, estatísticas de saúde pública e (...) censos populacionais” (LOVEMAN, 2014, p. 6). Ao menos até a década de 1940, a grande maioria destes registros de classificação racial eram preenchidos de forma externa (heteroidentificação).

Pensando na dimensão dos arquivos da burocracia estatal, as autodeclarações justificadas, fonte da nossa dissertação, inauguram a possibilidade de constituição de um arquivo de classificação racial de registros em primeira pessoa no qual os/as próprios/as sujeitos/as autodeclarados/as negros/as (pretos/as e pardos/as) inscrevem-se enquanto tal e justificam este ato.

Desse modo, se até pouco tempo para abordar a classificação racial nas fontes de arquivos públicos, precisaríamos deter atenção aos documentos cartoriais, eclesiásticos, policiais ou da imprensa – notadamente nos âmbitos de nascimento, morte, venda, perseguição e opressão – a autodeclaração justificada instaura um tipo de documento e, portanto, de arquivo vinculado ao Estado brasileiro, em especial das instituições de ensino superior, na perspectiva de acesso aos direitos, de reparação e afirmação.

Apostamos que nestes documentos há qualificações e descrições sobre o que é se auto classificar negro/a (preto/a ou pardo/a) no contexto de acesso ao direito à educação. Nesse sentido, a pesquisa apresenta pistas importantes a partir de como as pessoas negras d/escrevem suas autodeclarações e, ao mesmo tempo, produzem e expressam identificações para ingressarem, por meio de uma política afirmativa, no estágio mais elevado do percurso educacional, a pós-graduação.

Partimos de uma compreensão da linguagem e da escrita como ação e construção do real. Trata-se de uma perspectiva interessada na performance dos sujeitos no processo de inscrição e atribuição das diferenças. Afastamos da lógica binária de verdade ou falsidade das informações e aproximamos de uma perspectiva que procura explicitar como a definição enquanto pessoa negra é tecida, inscrita, escrita, entendendo como algo processual e politicamente motivado (MUNIZ, 2009; BRAH, 2006).

### **Objetivo geral**

Analisar e problematizar as justificativas mobilizadas por cotistas negros/as (pretos/as e pardos/as) nas suas autodeclarações étnico-raciais no contexto de ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFMG).

### **Objetivos específicos**

- Compreender as classificações e identificações étnico-raciais de cotistas autodeclarados/as negros/as e suas relações com a educação superior, pós-graduação e as políticas de ações afirmativas;
- Entender como/se as trajetórias e condições de vida dos/as cotistas negros/as influenciam o modo como eles/as justificam suas autodeclarações;
- Analisar, de forma comparada, os elementos mobilizados nas autodeclarações entre pretos/as e pardos/as.

Para tentar responder aos nossos objetivos e interesses de pesquisa, seguimos um caminho metodológico a partir de uma pesquisa documental. Conseguimos acesso a 27 (vinte e sete) formulários de autodeclaração racial preenchidos por estudantes nos processos de seleção do PPGE/FaE de 2018 a 2021<sup>3</sup>. Uma análise de conteúdo automatizada e manual foi realizada e possibilitou esboçar uma visão panorâmica e identificar as linhas de força, as temporalidades e espacialidades das justificativas elaboradas por estes sujeitos e sujeitas. Ao longo dos capítulos 3 e 4 será possível compreender com maior atenção esses caminhos analíticos e metodológicos.

A dissertação está organizada em quatro capítulos, com exceção desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo discutimos os pressupostos teóricos e históricos da noção de raça, de racialização e da classificação racial, localizando especialmente o contexto brasileiro. Já no segundo capítulo, a discussão recai para a história do ensino superior no Brasil e a sua contemporânea democratização, com especial atenção para as ações afirmativas na pós-graduação. No terceiro capítulo, explicitamos o percurso da pesquisa documental e as nossas escolhas metodológicas. Por fim, no quarto capítulo, apresentamos a análise das justificativas das autodeclarações étnico-raciais.

Destacamos que, ao longo da dissertação, há uma tentativa de articular, em alguma medida, ciência e arte. Além de textos, citações, tabelas, gráficos e diagramas, estão presentes diferentes trabalhos artísticos. Notadamente nas linguagens das artes visuais e da literatura. Esta presença não objetiva “ilustrar” ou “representar” os argumentos e contextos da pesquisa. Não é essa a intenção, embora ela sempre seja convocada, uma vez que a ciência (moderna e colonial) se ergue como o saber mais importante e dono de uma “verdade”. Com a presença da linguagem artística pretendemos dialogar, conectar e, sobretudo, ampliar e diversificar as formas expressivas e sensíveis da dissertação. Em certo sentido, as obras de arte contribuem e atuam na expansão da compreensão dos argumentos e análises.

---

<sup>3</sup> Os documentos de autodeclaração étnico-racial justificada, no contexto da pós-graduação na UFMG, também são preenchidos por candidatos/as autodeclarados/as indígenas. No entanto, escolhemos analisar somente as autodeclarações de candidatos/as autodeclarados/as negros (pretos e pardos). Tal escolha se justifica, sobretudo, porque para a compreensão de outros grupos étnico-raciais, como é o caso dos povos indígenas, seria necessário mobilizar outros quadros teóricos, por exemplo a partir das noções de etnia e etnicidade. Percebo que essa separação reafirmar as divisões coloniais presentes em nossas práticas acadêmicas e políticas.

## 2. Classificação racial: raça e (des)racialização

Enquanto atos relacionais, *classificar* ou *identificar*, produzem diferenças que marcam significados, experiências, desigualdades e vidas. De acordo com Kathryn Woodward (2013, p. 40), as coisas e as pessoas “ganham sentido por meio da atribuição de diferentes posições em um sistema classificatório”. Os sistemas classificatórios são operacionalizados através da marcação de diferença entre categorias que estabelecem fronteiras ou fluxos (WOODWARD, 2013). Diferença e classificação são, portanto, criações culturais e, por isso, não são neutras ou estáticas. Elas são constituídas nas tensas relações de poder de cada contexto histórico e, ocasionalmente, organizam hierarquias e desigualdades<sup>4</sup> (WOODWARD, 2013; MUNIZ 2009; BRAH, 2006).

Nessa perspectiva, de acordo com Stuart Hall (2014, p. 11-12), as identidades, marcadas pela diferença, são definidas historicamente, “formada[s] e transformada[s] continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Assim, se as identidades se alteram de acordo com processos culturais e sociais mais amplos, a identificação não é dada, fixa ou automática, mas é construída, ganhada, perdida, conquistada e, portanto, politizada (HALL, 2014, p. 16). A proposta de Hall (2014, 1997, 2015), da qual comungamos, é concentrar atenção mais na ideia de identificação do que de identidade. Uma estratégia analítica para, sobretudo, marcar uma noção processual, de algo que é determinado por relações, e não um produto, uma origem fixa ou uma essência.

Assim, ao invés de falarmos da identidade como algo concluído, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge, não tanto da plenitude da identidade, já presente dentro de nós enquanto indivíduos, mas da insuficiência da totalidade, que é ‘preenchida’ a partir do que nos é exterior, pelas formas como imaginamos sermos vistos pelos outros. (HALL, 1997, p. 41).

No campo das ciências sociais e humanas, é complicado entender que a identidade já é existente e sempre já significada ou constituída. Dessa forma, compreendemos a existência de uma noção de diferença composta por “discursos, matrizes de significado e memórias históricas que, uma vez em circulação, podem formar a base de identificação num dado contexto econômico, cultural e político” (BRAH, 2006, p. 372).

Dito isso, o objetivo deste capítulo é traçar um entendimento da ideia de *classificação racial* enquanto um ato de identificação que é dialógico e envolve tanto uma atribuição externa,

---

<sup>4</sup> Segundo Brah (2006), a diferença pode ser entendida como um conjunto de discursos construídos, reproduzidos, contestados e/ou ressignificados com relação aos processos de diferenciação. Como algo relacional e variável, trata-se de uma “questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política” (BRAH, 2006, 374).

opressão e racialização, mas também autodeclaração, resistência e luta política. Além disso, apresenta-se uma reflexão acerca da categoria raça e a nomeação “negro”, sua construção na base do colonialismo, da escravidão, do capitalismo e do racismo. Nessa direção, também problematizamos as ideologias raciais que formam o Brasil, como o branqueamento e a democracia racial.

\*

Podemos conceituar *classificação racial* como um ato de identificar as pessoas em raças. Raça no sentido sociológico, entendida não como fato biológico, mas como uma ideia e construção social (TELLES, 2012). Como veremos mais à frente, a ideia de raça é ressignificada e politizada a partir das lutas dos movimentos sociais negros (GOMES, 2017). De todo modo, conforme Flávia Rios et al. (2020), quando fazemos referência às classificações raciais, em seus diferentes âmbitos, estamos falando em classificações sociais.

O ato de categorizar grupos humanos considerados diferentes por meio de fenótipo, ascendência ou cultura é um fenômeno social que se reproduz historicamente. Não há validação científica para esse ato, mas é um comportamento coletivo baseado em discursos sobre a ideia de raça, sejam estes religiosos, populares, cientificamente racistas ou políticos de determinado tempo. Por isso, classificações raciais, sejam as oficiais de um Estado-nação, as popularmente mobilizadas pelos indivíduos, ou as de movimentos sociais, são de caráter social. Essas classificações mudam historicamente em função dos sentidos que são fornecidos a elas (RIOS et al., 2020, s/p).

De modo prático, a classificação racial, de acordo com Rafael Osório (2004), comporta dois aspectos: os métodos de identificação racial e as categorias raciais. Os métodos referem-se ao modo como se dá o enquadramento das pessoas aos grupos/categorias raciais: na auto-atribuição, a própria pessoa escolhe o grupo que se considera membro e já na heteroatribuição, a classificação é feita por terceiros, ou seja, outra pessoa define a categoria do sujeito. Já as categorias raciais, referem-se justamente aos termos que se utilizam para tal classificação, que se diferenciam de acordo com a realidade racial de cada localidade e país.

Além disso, compreendemos, junto com Lia Schucman (2018, p. 68), a raça como uma categoria de identificação, isto é, como “processos que aparecem como sínteses abertas resultantes da apropriação de diversos significados culturais e simbólicos ao longo do percurso singular de cada sujeito”. Dessa forma, afastamo-nos de uma ligação direta dos objetivos de nossa pesquisa com o conceito mais usual de identidade como um produto, para entender a classificação racial enquanto processo de identificação (HALL, 1997). Ressaltamos, assim, a dimensão processual e contextual, que se organiza como um “movimento de apropriação de significados e produção de sentidos [que] se baseia sempre em um conjunto de determinados materiais simbólicos construídos sócio-historicamente” (SCHUCMAN, 2018, p. 68-69).

Dito isso, precisamos agora assentar o principal fundamento histórico que marca todos os meandros da noção de classificação racial: a ideia de raça.

### 2.1 Raça, uma construção colonial e capitalista

Figura 2 – Atlântico Vermelho, Rosana Paulino, 2016.



Fonte: <https://ignoranciainform.com.br/rosana-paulino-atlantico-vermelho>. Acesso em 18 mai. 2022.

A ideia de raça foi traçada em um contexto de expansão mundial e exploração econômica, ao longo do processo de colonização. Se pudéssemos pensar em imagens que expressassem este contexto poderíamos remeter às caravelas, circuitos comerciais, saques, rapinagens, navios negreiro, senzalas, plantations – ambientes e relações sustentadas pela ideia de raça. Para Aimé Césaire (1978), a experiência da colonização não é uma relação de simples

contatos, trocas ou intercâmbio, a empreitada colonial se estabelece como uma relação de desumanização e dominação.

Entre colonizador e colonizado, só há lugar para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, a suficiência, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas. Nenhum contacto humano, mas relações de dominação e de submissão (...) É a minha vez de enunciar uma equação: *colonização = coisificação*. Ouço a tempestade. Falam-me de progresso, de ‘realizações’, de doenças curadas, de níveis de vida elevados acima de si próprios. Eu, eu falo de sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias *possibilidades* suprimidas. (...) Falo de milhões de homens arrancados aos seus deuses, à sua terra, aos seus hábitos, à sua vida, à vida, à dança, à sabedoria. Falo de milhões de homens a quem inculcaram sabiamente o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero, o servilismo (CESAIRE, 1978, p. 25-26).

Portanto, uma definição de colonização, para Césaire (1978, p. 14-15), precisa considerar figuras como dos mercadores, aventureiros, piratas, comerciantes e pesquisadores de ouro – sombreados por “uma forma de civilização que a dado momento da sua história se vê obrigada, internamente, a alargar à escala mundial a concorrência das suas economias antagônicas”. Ainda para Césaire (1978), a colonização degrada e embrutece o colonizador acionando nele a violência, a cobiça e o ódio racial.

De acordo com Aníbal Quijano (2005) este é o primeiro momento que passamos a ter um padrão de poder de ordem mundial. Trata-se da constituição da América, marcada pela emergência da ideia de raça articulada a uma junção de “todas as formas histórias de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial”, o capitalismo colonial/moderno e eurocentrado (QUIJANO, 2005, p. 117). É a partir da conquista do território denominado “América” por europeus (ou do “Descobrimento da América”) que se dá início a uma classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça.

A formação do circuito comercial Atlântico, no século XVI, é responsável, em grande medida, pela constituição da economia mundial capitalista, pois conecta circuitos comerciais já existentes entre África, Ásia e Europa com a região das “Américas” – e funda a ideia de hemisfério e civilização ocidental, conforme Walter Mignolo (2005).

A diferença colonial é, para Mignolo (2005, p. 40), a chave principal do comércio Atlântico, que tem como engrenagem a raça<sup>5</sup>, isto é, o “ponto de articulação do imaginário construído no – e a partir do – circuito comercial do Atlântico”. Assim, os povos que eram dominados naquele momento eram exatamente identificados e classificados pela sua raça.

---

<sup>5</sup> Cabe registrar que para Mignolo (2005, p. 40), considerar a centralidade e importância da etno-racialidade não exclui “aspectos de classe (...), gênero sexual e sexualidade” como elementos importantes para a diferença colonial.

O capitalismo se tornou planetário e ganhou impulso com o comércio Atlântico<sup>6</sup>. Esse processo comercial – notadamente do século XV ao XIX – que fala Mignolo (2005), e o novo padrão de poder de ordem mundial, que diz Quijano (2009), pode ser sintetizado, nos termos de Achille Mbembe (2018, p. 13-14), como o momento da “espoliação organizada”, quando “homens e mulheres originários da África foram transformados em homens-objeto, homens-mercadoria e homens-moeda”.

Conforme anota Mbembe (2018, p. 45) o questionamento, a partir dos anos 1600 era: “como pôr para trabalhar uma grande quantidade de mão de obra, a fim de viabilizar uma produção comercializada ao longo de enormes distâncias”. Uma das respostas encontradas pela empresa colonial foi a invenção da raça e da nomeação “negro”:

O negro foi de fato o elemento central que, ao permitir a criação, por meio da *plantation*, de uma das formas mais eficazes de acumulação de riqueza na época, acelerou a integração do capitalismo mercantil, da mercantilização e do controle do trabalho subordinado. A *plantation* representava na época uma grande inovação, e não simplesmente do ponto de vista da privação de liberdade, do controle de mobilidade da mão de obra e da aplicação ilimitada da violência. A invenção do negro também abriu caminho para inovações cruciais nas áreas do transporte, da produção, da comercialização e dos seguros (MBEMBE, 2018, p. 45-46).

Nesse sentido, na esteira da colonização, o tráfico negreiro para a escravidão é o primeiro momento na história que o princípio racial e o sujeito racial passam a funcionar sob o signo do capital. A produção racial da figura do “negro” significava, portanto, “gerar um vínculo social de sujeição e um *corpo de extração*, isto é, um corpo inteiramente exposto à vontade de um senhor e do qual nos esforçamos para obter o máximo de rendimento” (MBEMBE, 2018, p. 42, ênfase do autor). Em outras palavras, a ideia de raça e a nomeação de pessoas como “negras” é um elemento central para a acumulação de riquezas e fortalecimento dos meios de produção coloniais e, primordialmente, capitalistas.

Mbembe (2018) ainda destaca que no decorrer do século XVII houve um profundo agenciamento legislativo para a fabricação dos sujeitos raciais no continente americano com a sua destituição cívica e construção da incapacidade jurídica. Os então racializados foram destituídos dos direitos que outros habitantes das colônias usufruíam. Uma empreitada com esforços intelectuais e legislativos, que foi responsável por inventar o “negro” e, por consequente, a universalidade branca.

As consequências da ideia de raça são desastrosas pois firmam, de modo estático, identidades e relações sociais desiguais. De acordo com Quijano (2005), a fundação da ideia de

---

<sup>6</sup> Conforme Mbembe (2018, p. 33) “entre os séculos XIV e XIX, o horizonte espacial da Europa alargou-se consideravelmente. O Atlântico foi-se tornando o epicentro de uma nova concatenação de mundos, o lugar de onde emergiu uma nova consciência planetária”.

raça produziu identidades sociais historicamente novas, como “índios”, “negros”, “mestiços” e a redefinição de termos como espanhol, europeu e português que indicavam precedência geográfica e passaram a assumir conotações raciais.

Nesse período, entre séculos XV e XIX, houve uma codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, fazendo referências às diferenças fenotípicas. Como forma, ainda segundo Quijano (2005), de conferir legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista baseou-se na supostamente distinta estrutura biológica, que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros, acionando traços fenotípicos, expressões mentais e culturais. Assim, naturalizava-se as relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus.

Dessa maneira, raça pode ser compreendida como um critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis da estrutura de poder da nova sociedade (QUIJANO, 2005). Emerge-se, portanto, uma nova intersubjetividade mundial, com uma tentativa de controle europeu das subjetividades. Nesse rumo, modernidade e racionalidade são imaginadas como experiências exclusivas da Europa e a sua relação com o resto do mundo passa a ser codificada nos pares primitivo-civilizado, irracional-racional e corpo-mente (QUIJANO, 2005).

Assim, a raça se instaura e afeta os planos materiais e subjetivos da existência, interditando, a partir das suas equações e dicotomias coloniais e de dominação, os diferentes espaços da experiência social e política. Raça sustenta violências e uma forma particular de “emparedamento” dos sujeitos mantidos sob suas categorias<sup>7</sup>. Uma justificativa que ajusta a construção de riquezas e deslocamentos populacionais forçados. Organiza privilégios e desigualdades sociais. Em síntese, é:

Uma forma de representação primária. (...) um complexo perverso, gerador de tremores e tormentos, de perturbações do pensamento e de terror, mas sobretudo de infinitos sofrimentos e, eventualmente, de catástrofes. Em sua dimensão fantasmagórica, é uma figura da neurose fóbica, obsessiva e, por vezes, histérica. De resto, consiste naquilo que se consola odiando, manejando o terror, praticando o alterocídio, isto é, constituindo o outro não como *semelhante a si mesmo*, mas como objeto propriamente ameaçador, do qual é preciso se proteger, desfazer, ou ao qual caberia simplesmente destruir, na impossibilidade de assegurar seu controle total (MBEMBE, 2018, p. 27)

Concordamos que raça está articulada no seio das relações de poder mundiais e no que convencionou-se chamar de capitalismo, não sendo, portanto, algo adicional ou secundário nas formas de organização do mundo moderno e contemporâneo. Em síntese, raça, é “uma

<sup>7</sup> Estou fazendo uma referência à prosa poética “Emparedado” de João da Cruz e Sousa [1861-1898].

construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial” (QUIJANO, 2005, p. 117).

Raça é um mecanismo que possibilitou o derrame de sangue no Atlântico, como expressa o painel da artista Rosana Paulino (Figura 2) que abre esta seção. Primordialmente, a racialidade envolveu classificações biológicas e corporais arquitetadas para o controle das relações de trabalho forçado. Enquanto um mecanismo, a raça fabricou a figura do “negro” e foi, portanto, partícipe da garantia do acúmulo de riquezas em nível mundial. “Negro” é um nome, um termo, uma alcunha que de onde se diz, se xinga ou se autodeclara, evoca uma complexidade, uma performance, e não uma mera descrição (MUNIZ, 2009; MBEMBE, 2018). Uma tensão que desliza pela racialização, opressão e rebaixamento, mas também pela sua interiorização, sua reversão, por lutas por emancipação, orgulho e libertação.

## 2.2 Negra/o, racialização, interiorização e afirmação

### Me Gritaron Negra

Victoria Santa Cruz

Tenía siete años apenas,

apenas siete años,

¡Que siete años!

¡No llegaba a cinco siquiera!

De pronto unas voces en la calle

me gritaron ¡Negra!

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¡Negra! ¡Negra!

“¿Soy acaso negra?” – me dije ¡SÍ!

“¿Qué cosa es ser negra?” ¡Negra!

Y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía. Negra!

Y me sentí negra, ¡Negra!

Como ellos decían ¡Negra!

Y retrocedí ¡Negra!

Como ellos querían ¡Negra!

Y odié mis cabellos y mis labios gruesos

y miré apenada mi carne tostada

Y retrocedí ¡Negra!

Y retrocedí...

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¡Negra! ¡Negra! (...)

Y pasaba el tiempo,

y siempre amargada

Seguía llevando a mi espalda

mi pesada carga

¡Y cómo pesaba! ...

Me alacé el cabello,

me polveé la cara,

y entre mis cabellos siempre resonaba

la misma palabra

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

Hasta que un día que retrocedía,

retrocedía y que iba a caer

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¿Y qué?

¿Y qué? ¡Negra!

Sí ¡Negra!

Soy ¡Negra!

Negra ¡Negra!

Negra soy

¡Negra! Sí

¡Negra! Soy

¡Negra! Negra

¡Negra! Negra soy

De hoy en adelante no quiero

laciár mi cabello

No quiero

Y voy a reírme de aquellos,

que por evitar – según ellos –

que por evitarnos algún sinsabor

Lllaman a los negros gente de color

¡Y de qué color! NEGRO

¡Y qué lindo suena! NEGRO

¡Y qué ritmo tiene!

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO

Al fin  
 Al fin comprendí AL FIN  
 Ya no retrocedo AL FIN  
 Y avanzo segura AL FIN  
 Avanzo y espero AL FIN  
 Y bendigo al cielo porque quiso Dios  
 que negro azabache fuese mi color

Y ya comprendí AL FIN  
 Ya tengo la llave  
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
 NEGRO NEGRO  
 ¡Negra soy!

Fonte: <https://lyricstranslate.com/pt-br/me-gritaron-%C2%A1negra-gritaram-para-mim-preta.html>.  
 Acesso em 20 fev. 2022.

A artista peruana Victoria Santa Cruz performa, neste poema, de forma sintética e efusiva, o grito, a nomeação de “negro”/“negra”, assim como a sua autoidentificação e anúncio. Esse deslizamento de ser chamada (ou “xingada”) de “negra!” para dizer (ou autoafirmar) “sou negra!” nos dá densidade para pensar a classificação racial. Pretendemos traçar, nesta seção, um entendimento da ideia de *classificação racial* enquanto um ato e trabalho linguístico de identificação racial que, ao longo da história, tornou-se dialógico e envolve tanto uma heteroatribuição, opressão e racialização, mas também sua reivindicação, autodeclaração e luta política.

Por aqui, os nomes “negra” e “negro” estão sendo mobilizados muito mais para localizar o processo de fabricação de sujeitos raciais do que como categoria censitária, como vamos refletir mais à frente. Sendo assim, é preciso elucidar, em concordância com Mbembe (2018, p. 80), que “negro”, em uma perspectiva fenomenológica, é uma “jazida, ou melhor, um rebotalho de disparates e de fantasmas que o Ocidente (e outras partes do mundo) urdiu e com o qual recobriu as pessoas de origem africana”. Reduzido à um/a cor/po, à uma cor e carne, conforme Mbembe (2018), o “negro” provoca medo, terror, nojo. No entanto, devemos destacar que se tratou, sempre, de uma tentativa, uma empreitada de racialização, com frestas, distâncias e fugas abertas.

“Negro” é, portanto, uma alcunha, a túnica com que alguém me encobriu e sob a qual tentou me encerrar. Mas, entre a alcunha, o sentido a ela atribuído e o ser humano chamado a assumi-lo, há algo que permanecerá para sempre no âmbito da distância. E é esta distância que o sujeito é chamado a cultivar e, talvez, a radicalizar (MBEMBE, 2018, p. 92)

Nessa direção, ainda segundo Mbembe (2018), ao longo da modernidade, o substantivo “negro” exerceu três funções essenciais: de *atribuição/racialização*, de *interiorização* e de *subversão/afirmação*. Sendo assim, o poema de Victoria Santa Cruz sintetiza essas três funções de forma explícita e rítmica.

“De repente algumas vozes na rua gritaram: negro!” nos diz o eu lírico do poema. “Olhe o preto!... Mamãe, um preto!... Cale a boca, menino, ele vai se aborrecer” nos conta Fanon (2008, p. 106). Duas cenas que explicitam a função de *atribuição racial* nas

microrelações sociais. Ao evocar o substantivo “negro” escreve-se a diferença exigindo um elo de separação e de segregação. A atribuição é a designação de uma marca racial, é a vestimenta linguística dessa túnica nas pessoas que “por sua aparência física, seus usos e costumes e suas maneiras de estar no mundo, pareciam ser o testemunho da *diferença em seu estado natural* – somática, afetiva, estética e imaginária” (MBEMBE, 2018, p. 92, ênfase do autor). Logo, o fato de perceber, ver ou chamar alguma pessoa de “negra”, ou ainda, ser uma pessoa “negra”, precisa ser encarado como um fato discursivo construído e inscrito socialmente, e não como uma essência ou naturalidade.

E com esta nomeação, retrocedemos, rebaixamos. Odiamos nossos cabelos, lábios grossos e peles negras, pó na cara e alisamento dos cabelos. “E entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma palavra: Negra! Negra! Negra! Negra!”, também nos afeta o eu lírico do poema de Victoria Santa Cruz. Esse processo de *interiorização* é problematizado por Neusa Santos Souza (1983). Ela parte do modo como o “negro tomou o branco como modelo de identificação, como única possibilidade de ‘tornar-se gente’” e se orienta pelo campo da psicanálise debruçando os custos emocionais de negros e negras em razão da negação, sujeição e massacre das suas identidades histórico-existenciais (SOUZA, 1983, p. 18). Em uma sociedade racista, como a brasileira, o racismo leva uma pessoa negra a idealizar um futuro contrário em relação ao seu corpo e sua história.

“E daí?”, indaga a voz lírica do poema de Victoria Santa Cruz, e prossegue: “Negra! Negra! Sou negra!”. A *subversão* ou a *afirmação* constitui outra função do substantivo negro. Nos diz Fanon (2008, p. 108, ênfase do autor): “desde que era impossível livrar-me de um *complexo inato*, decidi me afirmar como Negro. Uma vez que o outro hesitava em me reconhecer, só havia uma solução: fazer-me conhecer”. Poderíamos dizer que auto-afirmação é o momento que, nas palavras de Mbembe (2018, p. 93), “inaugura a plena e incondicional recuperação do estatuto de humanidade outrora rasurado pelo ferro e o açoite”. Assumir-se com esta alcunha para torcê-la justamente contra os que inventaram, tornando símbolo positivo, afirmativo, de beleza e orgulho, como “insígnia de um desafio radical e, por que não, de um apelo à sublevação, à deserção e à insurreição” (MBEMBE, 2018, p. 93).

Estas três funções, de *racialização/atribuição*, *interiorização* e *subversão/afirmação*, nos levam a entender a classificação racial como ato e trabalho linguístico. Conforme nos ensina Kassandra Muniz (2009), a linguagem não é representação ou descrição, mas ação e criação do real – uma prática social. Quando

alguém diz ou, no nosso caso, preenche um documento, dizendo “sou negro/a”, trata-se de um ato de fala, de uma performance do sujeito. Isso porque, no plano de ação da linguagem, a enunciação não se constitui apenas como mera constatação da realidade, mas firma-se como construção e criação das coisas ditas.

Autoidentificar-se negro/a é atribuir para si o que é e já foi constituído a partir desse termo, em outras palavras, “a partir do momento que este enunciado é proferido, estamos atribuindo uma identidade a esse sujeito, identidade esta que é sócio-historicamente construída” (MUNIZ, 2009, p. 268). Quando nos autoidentificamos como negras, negros, pretas/os, pardas/os, indígenas e, também podemos dizer, enquanto brancos, estamos assumindo toda a carga que estes termos, identidades e relações sociais carregam, especialmente dos ranços do racismo, das desigualdades e privilégios.

Quando identificamos alguém como “negro”, “mulato”, “morena”, “mestiço” ou “branco” por meio do processo de nomeação, estamos seguindo essa mesma lógica; daí o grande problema dos estereótipos e de inscrever as pessoas em identidades congeladas, imutáveis. É necessário se ter em mente que nenhum desses atos de fala, para usar a terminologia de Austin (1996), é simplesmente constatação que fazemos a respeito da raça/cor das pessoas que estão sendo identificadas. Primeiramente, são “atos” porque, ao proferir “Você é negro (a)”, estamos realizando um ato de identificação e rendição da pessoa àquela condição na qual a enquadrados. Não são constatações porque além do fato de as pessoas terem a possibilidade de refutar essa identificação a qualquer momento, dizer “Eu sou negro (a)” ou “Você é negro (a)” é uma expressão de um desejo; é a expressão de uma intencionalidade; e essa é sempre politicamente provocada (MUNIZ, 2009, p. 269).

A autoidentificação “eu sou negro” ou a heterodeclaração “você é negro” é expressão de um desejo, mas também uma negociação. Dizer/enunciar o termo “negro” é atribuir uma identidade social e historicamente construída, que pode envolver tanto ofensa, traumas, quanto afirmação e orgulho, mas também reivindicação por direitos.

Nesse sentido, quando estamos referindo em *negro/a*<sup>8</sup> aqui, e também em classificação racial, em certo sentido, estamos falando tanto no sentido de atribuição (“você é um negro”) quanto de assunção (“sou negra”). Negro é um corpo/objeto, em dominação e abjeção, e também é forjado como vida, reparação emancipação. Ou como canta Dona Ivone Lara: “negro é a raiz da liberdade, negro é uma cor de respeito, negro é inspiração, negro é silêncio, é luto, negro é a solidão, negro é a voz da verdade, negro é destino, é amor, negro também é saudade”<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> A referência nesta seção à “negro” é mais fenomenológica/ontológica que categórica ou censitária. “Negro” mais como um atalho e intermédio para dizer do processo de classificação ou racialização, do que uma direta associação aos termos e categorias censitárias.

<sup>9</sup> Música Sorriso Negro (Dona Ivone Lara). Disponível em: <https://www.letras.mus.br/dona-ivone-lara/sorriso-negro/>. Acesso em 7 dez 2021.

Produto de um maquinário social e técnico indissociável do capitalismo, de sua emergência e globalização, esse termo foi inventado para significar exclusão, embrutecimento e degradação, ou seja, um limite sempre conjurado e abominado. Humilhado e profundamente desonrado, o negro é, na ordem da modernidade, o único de todos os humanos cuja carne foi transformada em coisa e o espírito em mercadoria – a cripta viva do capital. Porém – e esta é sua patente dualidade –, numa reviravolta espetacular, tornou-se o símbolo de um desejo consciente de vida, força pujante, flutuante e plástica, plenamente engajada no ato de criação e até mesmo no ato de viver em vários tempos e várias histórias simultaneamente (MBEMBE, 2018, p. 21).

Esta dualidade do processo de classificação racial é esboçada por Saidiya Hartman (1997) como uma definição da experiência racial negra não como identidade social, mas como relação social, e assim, conflituosa e disputada, ora encerrada como mero cor(po)/objeto a ser dominado, ora agenciada como vida e força para a reparação e emancipação.

É importante lembrar que a negritude é definida aqui em termos de relacionalidade social, e não de identidade; assim, a negritude incorpora sujeitos normativamente definidos como negros, as relações entre negros, mais brancos e outros, e as práticas que produzem diferenças raciais. A negritude estima uma relação social de dominação e abjeção e, potencialmente, de reparação e emancipação; é uma figura contestada no próprio centro da luta social (HARTMAN, 1997, p. 56-57, tradução livre<sup>10</sup>).

Para adensar essa perspectiva elaborada por Mbembe (2018) e Hartman (1997) – da experiência negra imersa tanto por dominação quanto por resistência – convocamos outros dois conceitos. Conforme Antônio Guimarães (2016), no que tange à raça como uma construção social, se apresenta tanto um processo de *racialização*, isto é, a raça atribuída, definida pelos outros de forma externa, quanto um processo de *formação racial*, ou seja, a raça assumida por si, reivindicada politicamente, organizada como contraidentidade racial positiva. Estes processos sociais de operação da raça, de acordo com Guimarães (2016), são diferentes entre si, mas ocorrem de forma simultânea.

Os dois conceitos são defendidos para imprimir nas análises sociais uma perspectiva mais processual e histórica aos conceitos mais tradicionais como racismo e antirracismo. Guimarães (2016, p. 177) anota de forma categórica essa relação: “a racialização é sempre um discurso racista, enquanto a formação racial é um antirracismo”. Nessa toada, é preciso marcar uma distinção dos pares atribuição/afirmação; racismo/antirracismo; racialização/formação racial com o par que é mais central ao nosso

---

<sup>10</sup> “It is important to remember that blackness is defined here in terms of social relationality rather than identity; thus blackness incorporates subjects normatively defined as black, the relations among blacks, whitest and others, and the practices that produce racial difference. Blackness marks a social relationship of dominance and abjection and potentially one of redress and emancipation; it is a contested figure at the very center of social struggle”.

foco de pesquisa, a heteroidentificação/autoidentificação. Há uma correspondência no sentido de que o racismo e a racialização ocorrem pela atribuição de raças de forma externa, portanto, através de uma heteroidentificação. No entanto, no contexto das ações afirmativas, a heteroidentificação passa a ser utilizada no sentido de adensar o antirracismo e como demanda para uma política oriunda da reivindicação de formação racial, no caso as ações afirmativas (JESUS, 2021; SANTOS, 2021; CARVALHO, 2020).

Por fim, cabe ressaltar que os conceitos e reflexões de Guimarães (2016), Mbembe (2018) e Hartman (1996) nos auxiliam a intensificar o nosso olhar para o modo como ocorre a “reviravolta espetacular” de uma atribuição para a assunção do termo negro. Essa reviravolta está explícita no poema de Victoria Santa Cruz, mas também na história do povo negro no Brasil. Uma história que conjuga processos de racialização, formação racial e des/racialização.

### **2.3 *Des/racialização à brasileira: branqueamento e democracia racial***

As explicações, imagens, narrativas sobre o Brasil, sua cultura e identidade nacional, assim como as ações do Estado, desde o período colonial ao pós-abolição, estão centradas em processos de racialização. A ideia de nação no Brasil foi imaginada, prioritariamente, de forma racial. Uma história atravessada por preocupações com a constituição racial da população, suas representações e imaginários. Kabengele Munanga (2019) destaca que “a raça se tornou o eixo do grande debate nacional que se travava a partir do fim do século XIX e que repercutiu até meados do século XX” (MUNANGA, 2019, p. 54).

Nesta seção, ao contrário das duas primeiras que exploram conceitos e contextos em uma escala mais mundial e planetária, localizamo-nos no terreno nacional e regional, do Brasil e da América Latina. Buscamos situar as ideias e ações brasileiras sobre raça formuladas nos séculos XIX e XX que incidem, sobremaneira, nos processos de classificação racial.

Segundo Edward Telles (2012, p. 20) compreender as relações raciais no Brasil envolve situar o “contexto social, cultural e intelectual no qual as ideias brasileiras sobre raça emergiram e se disseminaram”. Esta também é uma perspectiva defendida por Guimarães (2016), pois os processos de racialização são delimitados pelo pertencimento nacional, assim como a própria ideia de formação nacional é erguida por “um certo ideário

de classes sociais e de relação entre comunidades étnicas ou raciais” (GUIMARÃES, 2016, p. 162).

Duas ideologias raciais marcam os séculos XIX e XX no Brasil: o branqueamento e a democracia racial que, conforme Telles (2012), se consolidam na certeza de que a miscigenação/mestiçagem é uma singularidade histórica que marca o país e a região da América Latina. Segundo Munanga (2019), olhar para essas elaborações brasileiras de raça nos ajuda a compreender as atuais dificuldades que a população negra enfrenta na construção das suas identidades coletivas.

Figura 3 - A Redenção de Cam, Modesto Brocos, 1895. O Mestiço, Candido Portinari, 1934.



Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam>;  
<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3202/mestico>. Acesso em 18 mai. 2022.

Os quadros, apresentados acima, de Modesto Brocos e Candido Portinari (Figura 3), produzidos em uma distância de quase 40 anos, expressam as imagens, narrativas e projetos nacionais, que foram concebidos no país a partir das ideologias do branqueamento e da democracia racial. Estas ideologias concebidas pelas elites nacionais preocupadas com a miscigenação e inquietas com a presença negra e indígena formularam-se no pensamento acadêmico/científico, artístico e literário e, é claro, por meio de ações estatais.

Os traços do colonialismo na América Latina são destacados por Lélia Gonzalez (1988), sobretudo na herança deixada pelas metrópoles ibéricas (Espanha e Portugal) na região, nas formas de classificação social (racial e sexual) e suas técnicas jurídicas

administrativas que foram constituídas a partir das experiências com relações raciais baseadas na hierarquia, violência e controle social e político.

Uma herança da estrutura patriarcal de Portugal, conforme Abdias Nascimento (2016), pode ser exemplificada com a exploração sexual das mulheres africanas pelos senhores escravocratas. Aliás, segundo Telles (2012, p. 21), na estrutura escravocrata havia uma desigualdade entre colonizadores homens brancos e mulheres brasileiras indígenas, “mestiças”, negras/africanas que marca a relação entre colonialismo, estupro e miscigenação. Sendo assim, o estupro era frequente, embora já houvesse, naquele período, matrimônios e coabitações inter-raciais. Nos diz Telles (2012, p. 21): “a tradição da mistura racial no Brasil deu-se tanto através de relações sexuais violentas como por uniões informais e formais”.

Nesse sentido, por já se constituírem de forma segregada – enquanto colonização – as sociedades instituídas sob dominação na América Latina, incluindo o Brasil, não formalizaram um racismo aberto ou de segregação, mas um racismo disfarçado ou por denegação, como nos fala Gonzalez (1988):

(...) no caso das sociedades de origem latina, temos o racismo disfarçado ou, como eu o classifico, o *racismo por denegação*. Aqui prevalecem as ‘teorias’ da miscigenação, da assimilação e da ‘democracia racial’. A chamada América Latina que, na verdade, é muito mais ameríndia e amefricana do que outra coisa, apresenta-se como o melhor exemplo de racismo por denegação. (...) O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento (GONZALEZ, 1988, p. 72-73)

Denegação é uma categoria freudiana que Gonzalez (1988) operou para pensar a singularidade do Brasil e da América Latina em contraste ao racismo nas sociedades de origem anglo-saxônica, germânica e holandesa<sup>11</sup>. Como um mecanismo de defesa, recusa-se e nega-se pensamentos e desejos que são formulados de forma consciente. O racismo à brasileira, segundo Gonzalez (1988, p. 69), “se volta justamente contra aqueles que são o testemunho vivo (os negros), ao mesmo tempo que diz não o fazer (‘democracia racial’ brasileira)”.

#### *Século XIX – a miscigenação como degeneração e atraso do Brasil*

Até o século XIX a raça ainda não havia sido codificada em termos e narrativas científicas – a descrição da origem racial estava mais apoiada em justificativas de ordem

---

<sup>11</sup> Esta análise elaborada por Gonzalez (1988) ao destacar especificidades entre as regiões da América (do Sul e do Norte, por exemplo) aproxima e dialoga com o esquema proposto por Oracy Nogueira (2006) do preconceito racial de marca no Brasil e do preconceito racial de origem nos Estados Unidos, conforme veremos na próxima seção.

religiosa e moral. Com o clima de abolição posto no final do século XIX havia uma preocupação com a constituição futura do país, com o “efeito da raça no desenvolvimento futuro do Brasil” (TELLES, 2012, p. 21). Superioridade/inferioridade racial e a miscigenação como degeneração e atraso do Brasil passaram a ser sustentadas pela ciência com a eugenia.

Este estudo teve início nas ciências biológica e criminal, especialmente no emergente campo da eugenia que se referia à ‘utilidade social do aproveitamento do conhecimento sobre hereditariedade para fins de uma melhor procriação’. A eugenia incluía ideias científicas sobre raça que na época consideravam os negros inferiores e os mulatos, degenerados. Afirmava também que climas tropicais como o do Brasil enfraqueciam a integridade biológica e mental dos seres humanos. Assim sendo, os eugenistas do século XIX estavam convictos de que a população brasileira exemplificava a degeneração biológica (TELLES, 2012, p. 21)

Diferentes nomes marcam esse período. O conde Joseph Arthur de Gobineau [1816-1882] em 1853 na França publicou “Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas”. Para ele a miscigenação afetou os brasileiros e deixou-os degenerados. Sua opinião, compartilhada por norte-americanos e europeus, era de que o “Brasil tipificava os perigos da miscigenação, ao produzir uma gente degenerada que condenaria o novo país ao subdesenvolvimento perpétuo” (TELLES, 2012, p. 21).

Este período explicita, de modo perverso, o entroncamento da ciência, raça, racismo e colonialismo. Na segunda metade do século XIX, conforme Gonzalez (1988, p. 71), “o racismo se constituía como a ‘ciência’ da superioridade eurocristã (branca e patriarcal)”. Essa produção transborda o tempo, o espaço e a história e passa a ser referência para o “evolucionismo positivista das nascentes ciências do homem, como ainda hoje direciona o olhar da produção acadêmica ocidental” (GONZALEZ, 1988, p. 71). As visões científicas da época, ainda de acordo com Gonzalez (1988), desenvolveram-se na sequência da tradição colonial eurocêntrica que inicia no século XVI com as atribuições de “selvagens” e “bárbaros” como nos trouxe Cesárie (1978).

Vozes dissonantes marcam o período e também estavam em cena, contra-argumentando. O diplomata e antropólogo haitiano Anténor Firmin [1850-1911] criticou as teorias científicas da inferioridade racial (ou racismo científico) quando publicou, na França, em 1885, a obra “A igualdade das raças humanas”, interpelando o ensaio de Gobineau. Firmin refutava a ideia de degeneração e afirmava que as raças eram iguais, argumentos revolucionários para a época, conforme destacam Guridy e Hooker (2018). Sua posição era de que a raça e suas classificações eram fantasias, atribuições arbitrárias com verniz científico:

Classificações raciais são confusas porque seus autores misturam num mesmo lugar todos os tipos de critérios em vez de se limitarem a apenas um. Na maioria das vezes inventam designações arbitrárias e fantasiosas (...) Falam, assim, de uma raça ariana e de uma raça indo-europeia. Essa nomenclatura artificial é particularmente especiosa já que seu verniz científico impressiona o público geral (FIRMIN, 2002, p. 116 *in* GURIDY; HOOKER, 2018, p. 239).

No Brasil, o término da escravidão e a proclamação da República impulsionam a construção de uma ideia de nação e identidade nacional. Todavia, os/as então escravizados/as negros/as constituíam um “problema”, a questão naquele momento, conforme Munanga (2019, p. 54) era: “Como transformá-los em elementos constituintes da nacionalidade e da identidade brasileira quando a estrutura mental herdada do passado, que os considerava apenas como coisas e força animal de trabalho, ainda não mudou?”. Já Nascimento (2016, p. 81) considera que o problema residia em “como salvar a raça branca da ameaça do sangue negro, considerado de forma explícita, ou implícita como ‘inferior’”. Em outras palavras, o racismo científico auxiliava a preocupação da elite com supostos efeitos negativos que as heranças e presenças negras marcariam na identidade e nacionalidade brasileira.

Os encontros, desencontros, confrontos, relações e tensões entre povos, etnias, raças e origens que foi a colonização, marcada pela escravidão, emergiu uma pluralidade racial que, para a elite brasileira, era “uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca” (MUNANGA, 2019, p. 54). Os grupos dominantes no Brasil encontraram nas formulações da ciência europeia explicações sobre a realidade de diversidade racial e os possíveis caminhos para solucionar a “problemática” presença africana, negra e indígena.

Alguns nomes brasileiros se destacaram, não é intenção desta seção fazer um panorama desse pensamento, apenas esboçar um contexto das suas principais ideias. Munanga (2019, p. 53) elucida como o pensamento racial da elite intelectual brasileira ressoava, com suas devidas apropriações e contradições, “o arcabouço pseudocientífico engendrado pela especulação cerebral ocidental”.

Um forte exemplo brasileiro é o pensamento de Nina Rodrigues [1862-1906] que compreendia que os africanos eram inferiores e que a miscigenação levaria a degeneração da população. No entanto, havia um dilema: os chamados mulatos. Essa figura do mestiço, atravessava e contrabalanceava opiniões do racismo científico externas, como nos Estados Unidos, pois muitos dos próprios pensadores brasileiros da época poderiam ser considerados mestiços/mulatos. Conforme chama atenção Telles (2012, p. 22): o

status de branco da elite brasileira não estava tão certo para os olhares norte-americanos e europeus.

Dessa forma, ambiguidades e complexidades marcam as respostas e formulações dadas pelos intelectuais brasileiros da época. Silvio Romero concordava que negros e indígenas eram inferiores, tal como Rodrigues e Gobineau, no entanto, em determinado momento dizia que a miscigenação poderia ser positiva para o país. Portanto, especulações, previsões de consequências e efeitos da mestiçagem marcavam esse período.

*Uma solução genética para o atraso, o branqueamento via miscigenação*

A virada do século XIX para o XX foi marcada pela eugenia com suas políticas que visavam o aperfeiçoamento da população brasileira. Enquanto alemães, norte-americanos e britânicos seguiam a linha mendeliana, os franceses e brasileiros se apoiavam na neo-lamarckiana e acreditavam que “as deficiências genéticas poderiam ser superadas em uma única geração” (TELLES, 2012, p. 23).

Nesse sentido, este pensamento não apenas descrevia, teorizava, interpretava e explicava a formação nacional, mas também especulava e dava previsões do futuro e, sobretudo, indicava caminhos e soluções para os “problemas” raciais. A inferioridade e o perigo da degeneração poderiam ser superadas com branqueamento via a miscigenação.

Com base em sua interpretação de eugenia e sua sensibilidade às teorias de degeneração racial e tropical, os acadêmicos brasileiros propuseram a solução do ‘branqueamento’, através da mescla de brancos e não brancos. A partir da taxa mais alta de fecundidade entre os brancos e da crença de que os genes brancos eram dominantes, estes eugenistas concluíram que a mistura de raças eliminaria a população negra e conduziria, gradualmente, a uma população brasileira completamente branca. (TELLES, 2012, p. 23)

Com a mão de obra europeia excedente – dado o período pós-guerra – houve uma política de imigração, com subsídios e incentivos da elite do Brasil para a vinda de imigrantes europeus para “melhorar a qualidade de sua força de trabalho e substituir os ex-escravos” (TELLES, 2012, p. 23). A ideia de uma nação que precisava ser formada carregava o entendimento de nacionalismo e individualidade nacional como produto da soma de um só povo (uma raça), uma cultura (uma civilização) e uma língua (SEYFERTH, 1996).

Assim, as elites nacionais recusavam a população negra ex-escravizada do mercado de trabalho e da vida pública através de uma política de incentivos à imigração europeia que contribuiria para dois fenômenos: i) a substituição da mão de obra escravizada e ii) e o embranquecimento da genética brasileira, pois iria conseguir “diluir”

a população negra (TELLES, 2012, p. 23). A estratégia era, portanto, “a erradicação da ‘mancha negra’ na população brasileira” (NASCIMENTO, 2016, p. 86).

João Batista de Lacerda [1846-1915] foi um dos intelectuais responsáveis por prever o futuro racial do país via branqueamento. Para ele, “o branqueamento da raça era visualizado como um processo seletivo de miscigenação que, dentro de um certo tempo (três gerações), produziria uma população de fenótipo branco” (SEYFERTH, 1996, p. 49). Sua previsão era que em 2012 a população brasileira teria a seguinte composição: 80% de brancos, 3% de mestiços, 17% de indígenas e nenhuma pessoa negra (TELLES, 2012, p. 23). Vale destacar que Lacerda foi o representante do governo brasileiro no Congresso Universal das Raças em Londres em 1911 e na sua argumentação sobre a mestiçagem e o futuro racial do Brasil utilizou-se do quadro “A Redenção de Cam” de Modesto Brocos (Figura 3).

O quadro produz uma cena de uma família heterossexual brasileira em três gerações. A avó, uma mulher negra de idade mais avançada eleva às mãos aos altos, como se agradecesse a uma graça divina. Sua filha negra, de pele clara, “mestiça” ou “mulata”, segura no colo uma criança branca e, ao seu lado, o pai da criança, um imigrante branco. Lacerda apresentou o quadro, no referido Congresso, com a seguinte legenda: “O negro passando a branco, na terceira geração, por efeito do cruzamento de raças” (SCHWARCZ, 2011, p. 228).

A política de incentivo à imigração com concessão de terras e títulos de propriedade para estrangeiros tornou-se realidade junto à abolição do tráfico de escravizados. A discussão que pesava no momento era quais europeus seriam benéficos economicamente e quais eram suas condições camponesas pois, conforme Seyferth (1996, p. 47), “afinal eram todos ‘brancos’” e “‘agricultura moderna’ era coisa para civilizados brancos”. De 1890 a 1945, um conjunto de legislações decretavam que migrantes desejáveis eram os europeus e não os asiáticos, africanos ou pessoas pretas (NASCIMENTO, 2016). Houve um forte fluxo migratório para o Brasil no período de 1880 a 1920, alcançando mais de um milhão e duzentos mil imigrantes vindos a maioria da Europa, de países como Itália, Portugal, Alemanha e Espanha (SEYFERTH, 1996; TELLES, 2012).

\*

Esse terrível cenário de políticas de opressão racial contra a população negra não perdura de forma pacífica ao longo da história brasileira. Sabemos que durante o período de escravidão e no pós-abolição diversas formas de organização foram empreendidas por

negras e negros. Como bem registra Clóvis Moura (1983, p. 47): “Em toda a nossa história social vemos o negro se organizando, procurando um reencontro com as suas origens étnicas ou lutando, através dessas organizações, para não ser destruído social, cultural e biologicamente” (MOURA, 1983, p. 47).

No sistema escravista, do período formal do século XVI ao XIX, destaca-se, sobretudo, um entendimento de que “a luta contra a escravidão também era uma luta contra o racismo” (SANTOS, 2014, p. 27-28). Na análise de Santos (2014), exemplifica-se as lutas internas ou no centro do sistema escravista com os afrouxamentos ou recusa ao trabalho, e as lutas à margem do sistema com a formação de quilombos.

Já o pós-abolição é atravessado pela atuação de diferentes modalidades do protesto e da mobilização dos movimentos negros. Em diálogo com a sociedade e com o Estado, estes movimentos de variadas formas e em conjunturas históricas distintas comungam em “diversas estratégias de luta a favor da integração do negro e erradicação do racismo na sociedade brasileira” (DOMINGUES, 2007, p. 122).

Nesse sentido, os movimentos sociais negros são atores importantes e centrais ao longo dos processos de racialização e desracialização no Brasil. Quando referimos à movimento, movimentos ou entidades negras estamos entendendo a partir da noção formulada por Nilma Lino Gomes (2017):

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, religioso e artísticos com o *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 às negras na ocupação de diferentes espaços e lugares na sociedade (GOMES, 2017, p. 23-24).

\*

### *Século XX [1930-1980] – o ideal, o pacto e o mito da democracia racial*

Sendo assim, é importante retomar que havia, no início do século XX, um explícito desejo e ação das elites e grupos dominantes brasileiros em embranquecer o país, em erradicar a população negra e indígena. Para Abdias Nascimento (2016), o branqueamento foi uma das fortes estratégias do genocídio do negro brasileiro. No entanto, naquele contexto, os desejos das gentes negras por inclusão e por democracia já estavam colocados por grupos e associações negras, assim como nas vozes e escritos de intelectuais e figuras públicas negras ao longo do movimento abolicionista e no pós-abolição, especialmente nos primeiros anos de República. Segundo Guimarães (2021):

naqueles anos de movimento abolicionista e de Primeira República (1889-1929) ganha corpo nos meios negros uma forma de sentir-se parte da nação brasileira cujos valores, ideais e emoções serão institucionalizadas no período seguinte, no Estado Novo e na Segunda República (1930-1964) como *democracia racial* (GUIMARÃES, 2021, p. 48).

Ainda segundo este autor, após a abolição, as camadas médias urbanas nacionais e dos migrantes europeus recém-chegados já clamavam por igualdade de oportunidades. No entanto, nos meios populares e negros havia um sentimento e “desejo de livrar-se do preconceito de cor e do estigma da escravidão, pensando a nação brasileira como mestiça” (GUIMARÃES, 2021, p. 64). Enquanto um ideal, elaborava-se de forma intelectual, artística e jornalística, modos de pensar uma integração e inclusão na ordem social livrando-se das barreiras e/ou impedimentos que à época estavam baseados na ideia de inferioridade racial. Uma nação mestiça era defendida como convivência de diferentes de forma igualitária e fraterna, e não como síntese e apagamento das presenças negras e indígenas.

O anseio por igualdade estava circunscrito em pertencer ao país de forma que a cor ou raça não restringisse direitos e oportunidades. Assim, originalmente, uma noção de harmonia e convivência inter-racial fraterna surge como um *ideal* para a inclusão e acesso aos direitos pela população negra. Esse modo de pensar, projetar e sonhar (ou seja, este *ideal*) que pulsava no sentimento popular negro e mestiço passa a ser trabalhado ou interpretado como “forma nacional *sui generis* de solidariedade social e de igualdade civil, dando-lhe, na conjuntura ideológica da Segunda Guerra Mundial, o nome de *democracia racial* (...) ou *democracia étnica e social*” (GUIMARÃES, 2021, p. 65). Dessa maneira, segundo o autor, “longe de ser uma variante da supremacia branca, a democracia racial era um construto utópico, nascido da colaboração tensa entre radicais negros e progressistas brancos” (GUIMARÃES, 2021, p. 132)<sup>12</sup>.

Esse período trata-se da periodização que Domingues (2007) registra como a primeira fase (1889-1937) do movimento negro organizado na República, com a fundação de agremiações negras, realização de atos públicos “cívicos” e publicações da imprensa negra. A entidade de maior destaque do período foi a Frente Negra Brasileira (FNB) (1931-1937).

---

<sup>12</sup> Guimarães (2021, p. 65) elucida que “seria um anacronismo dizer que a *democracia racial* foi uma invenção dos negros, assim como seria pura imputação funcionalista dizer que esta foi uma ideologia de dominação”. De fato, trata-se de um processo de elaboração de ideias que passa por um deslizamento de um ideal utópico para uma formulação interpretativa da nação.

No que diz respeito aos agenciamentos dominantes e hegemônicos registra-se que, conforme afirma Telles (2012), com o final da imigração europeia nos anos 1920/1930, as elites brasileiras passaram a comungar uma certa exaltação das virtudes da miscigenação no Brasil. Formularam uma imagem de um país harmônico no que diz respeito às hierarquias/relações raciais. Na ideologia da democracia racial, enquanto um *pacto*, a identidade nacional do Brasil é sintetizada na mistura racial e na figura do mestiço. A miscigenação se desloca de uma marca pejorativa para uma “característica nacional positiva e símbolo mais importante da cultura brasileira” (TELLES, 2012, p. 26).

Gilberto Freyre [1900-1987] é um dos principais articuladores do que se convencionou a entender como *democracia racial*. Publicada em 1933, sua principal produção, “Casa Grande & Senzala”, é destacada como o “livro não-ficcional de maior influência no Brasil no século XX” (TELLES, 2012, p. 26). O autor colaborou para deslocar a explicação do campo das raças para a formação cultural e, dessa forma, tentava se afastar das compreensões do racismo científico e do branqueamento. Na obra, Freyre esboça que na sociedade e na economia latifundiária e escravista brasileira havia um determinado equilíbrio nas relações entre senhores e escravizados que ora se distanciavam, ora se aproximavam. Os antagonismos eram equilibrados pela miscigenação que possibilitava um trânsito, ou diminuía a distância, entre casas grandes e senzalas (MUNANGA, 2019; TELLES, 2012).

Se, para pensadores como Gobineau e Nina Rodrigues, a mestiçagem causava a degeneração e era um aspecto negativo da nossa formação nacional, para Freyre era um aspecto positivo, um trunfo para a nação. Com um entendimento da mestiçagem tanto biológica quanto cultural, Freyre auxilia, conforme Munanga (2019, p. 83), a consolidar “o mito originário da sociedade brasileira configurada num triângulo cujos vértices são as raças negra, branca e índia”. Esta representação da nação vai erigir a ideia de uma “convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnico” (MUNANGA, 2019, p. 83).

A mestiçagem, em ambas as ideologias, tanto no branqueamento, quanto na ideia de democracia racial, surge como forma de desconstruir a emergência e afirmação das identidades negras. Na democracia racial, a mestiçagem é exaltada e cria-se uma ideia de harmonia. Assim, o *pacto* dessa ideia é mascarar os conflitos e desigualdades raciais,

possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma

identidade própria. Essas características são “expropriadas”, “dominadas” e “convertidas” em símbolos nacionais pelas elites dirigentes (MUNANGA, 2019, p. 83-84).

A construção de símbolos nacionais perpassa, por exemplo, a exaltação da ideia da mestiçagem no quadro *O Mestiço* de Candido Portinari (Figura 3). A apresentação em destaque, sob um plano de fundo de uma lavoura, de um homem com a cor de pele escura, negra, e nomeado como “O Mestiço”, expõe o modo como nesse período houve certa exaltação da mestiçagem, desconstruindo a imagem negativa da mestiçagem como degeneração, e evocando um homem ainda que visivelmente negro como um ser desracializado, mestiço.

Aliás, uma contraposição à racialização, segundo Guimarães (2016), é a (ideia de) formação nacional. A crença em uma nação mestiça elabora uma narrativa de um país que é “desracializado” pois nega a centralidade das relações raciais nas disputas sociais e políticas, assim como as identidades racializadas. A autopromoção do Brasil como país da unidade racial, conforme Telles (2012), se deu com as tentativas de governos brasileiros de 1930 a 1980.

Por outro lado, entre os anos de 1945 e 1964, Domingues (2007) registra a segunda fase do movimento negro brasileiro, marcada pelo investimento em esferas como a cultura e da educação, como o Teatro Experimental do Negro (1944-1961).

No entanto, é no período da Ditadura Militar que a ideologia da democracia racial se tornou um “princípio incontestável da nação brasileira” (TELLES, 2012, p. 31). A democracia racial tornou-se um *pacto* das elites nacionais que sustentava uma imagem internacional de um país em harmonia e distante de barreiras raciais e desta forma contribuía para impedir qualquer possibilidade de transformação das desigualdades raciais re/produzidas já de longa data.

Para os movimentos negros, a Ditadura Militar banuiu qualquer tipo de discussão sobre a questão racial e foi, nas palavras de Domingues (2007), um regime que insistia em desmobilizar a luta política negra. No final dos anos 1970, com a reorganização dos movimentos sociais no país, o movimento negro ganhou impulso e ocupou a cena política do país, especialmente com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978 (DOMINGUES, 2007). É, portanto, a partir da década de 1980, que a perspectiva da democracia racial passa a ser denominada como um *mito*, seja pelo protesto/movimento negro, seja por acadêmicos e pesquisadores (Cf. TELLES, 2012).

Ainda sobre esse período, Domingues (2007) destaca que a luta dos movimentos negros brasileiros, na coexistência temporal com as lutas pelos direitos civis dos Estados Unidos e com a descolonização dos países africanos, formatou um programa político de reivindicações em busca de justiça social e racial que se difundiu pelo país, dada a visibilidade conquistada. Destaca-se ainda um incentivo concentrado nas ideias de “orgulho” e na “beleza” negra, despojando do termo “negro” suas cargas racistas, pejorativas e ofensivas (DOMINGUES, 2007).

Uma perspectiva de luta que, como veremos, incidiu na demanda por ações afirmativas no ensino superior assim como nas dinâmicas de classificação étnico-racial no Brasil contemporâneo.

## **2.4 Classificação étnico-racial no Brasil**

Censos, estudos e recenseamentos demográficos são estudos estatísticos que produzem diversas informações acerca da quantidade de pessoas e o modo como vivem em determinada localidade. Em geral são estudos que se realizam a cada 10 anos pelos países. Uma das informações que resultam dos censos é a composição da população no que se refere ao pertencimento étnico-racial. Conforme Edith Piza e Fulvia Rosemberg (1999), a demografia brasileira pode ser dividida em três períodos: o pré-estatístico, que vai da colonização ao século XVIII, o proto-estatístico, do século XVIII ao ano de 1872, e, por fim, na era estatística, inaugurada no final do século XIX, em 1872.

É neste contexto da era estatística, a partir do século XIX, que as agências nacionais de estatísticas, segundo Loveman (2014), impulsionaram uma missão modernizadora interessada na construção do Estado, da Nação e da Ciência. As informações estatísticas e os censos constituíam referência de um projeto político para “desenvolver a infraestrutura administrativa e a autoridade de um Estado moderno”; um projeto cultural para “construir os laços comunais (a comunidade imaginada) de uma nação moderna” e um projeto científico para a produção de “informações demográficas para informar a busca esclarecida do desenvolvimento nacional” (LOVEMAN, 2014, p. 6-7, tradução livre).

No contexto do século XIX e início do século XX, na América Latina, ainda de acordo com a autora, a produção de estatísticas étnico-raciais estiveram orientadas por dois interesses políticos básicos: um projeto descritivo, com o objetivo de “descrever e assim definir a nação por meio de sua representação estatística”, e um projeto prescritivo

que destacava o que precisaria ser alterado para a busca pelo “progresso” (LOVEMAN, 2014, p. 8, tradução livre). Por exemplo, como discutimos na seção anterior, no Brasil, a sustentação da política de imigração utilizou-se de dados de classificação racial oficiais que “serviram para dar credibilidade à imaginada nação branca do futuro” (SEYFERTH, 1996, p. 49).

Nessa direção, é preciso destacar que os censos não são representações ou espelhos das realidades demográficas, conforme Loveman (2014), assim como também não repetem as formas pré-nacionais ou coloniais de categorização. Em resumo, os censos e as categorias censitárias são produtos e produtores políticos (LOVEMAN, 2014).

Além disso, no que se refere à classificação étnico-racial, não se trata de uma “coleta”, mas sim de uma “produção” de dados. Pois, como vimos, raça, no campo social, não é um dado bruto, estático ou objetivo, mas sim uma relação social e contextual, que produz de forma dinâmica e interessada uma classificação, na interação entre quem entrevista e é entrevistado (OSÓRIO, 2003).

Há um conjunto de denominações para categorização racial no Brasil, que perpassam diferentes âmbitos: do Estado; do IBGE; da vida cotidiana/popular (do “claro” ao “escuro”; moreno) e do movimento negro (branco; negro) (SANSONE, 1996). A literatura tem apontado que, de modo geral, para a classificação racial, os sujeitos levam em consideração a aparência/fenótipo, mas também o status socioeconômico, nível de escolaridade, gênero, origem familiar/ascendência, e até mesmo o local de moradia e o desempenho escolar (TELLES, 2012; CARVALHO, 2005b).

Campos (2013), assim como Piza e Rosemberg (1999), retoma a história e atuação das estatísticas censitárias de cor/raça no Brasil no período de 1872 até 2010, apontando as suas interrupções, ausências e transformações. Conforme podemos observar no Quadro 1, a variável sobre a cor ou raça da população esteve presente desde o primeiro censo realizado no país, em 1872.

Especificamente em dois momentos da história a informação sobre a cor/raça da população não foi produzida, notadamente na década de 1920, quando a eugenia estava em seu ápice no país e, na década de 1970, no auge da Ditadura Militar e do *pacto* da democracia racial. Desde 1991, as categorias utilizadas e o nome da variável foram estabilizados.

No Brasil, oficialmente, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) trabalha com as seguintes categorias: preto, pardo, branco, amarelo e indígena. Este instituto não utiliza a categoria “negro” nos Censos Demográficos, embora outras

instituições trabalhem com ela, como, por exemplo, os movimentos sociais negros e a própria UFMG na ação afirmativa na graduação e na pós-graduação. O Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.228/10) define a população negra como a junção das pessoas autodeclaradas pretas e pardas. Esta junção se justifica, pois, “pretos e pardos se distinguem bastante dos brancos, mas diferem pouco entre si, em virtualmente qualquer indicador de situação ou posição social que se possa imaginar” (OSÓRIO, 2004, p. 113)<sup>13</sup>.

**Quadro 1 - Classificação étnico-racial oficial no Brasil (1872-2010)**

Ano	1872	1890	1920	1940	1950 1960	1970	1980	1991 2000 2010
Nome da variável	Raça	Raça		Cor	Cor		Cor	Cor ou raça
Categorias	Branca Preta Parda Cabocla	Branca Preta Mestiça Cabocla	Questão ausente	Branca Preta - Amarela	Branca Preta Parda Amarela	Questão ausente	Branca Preta Parda Amarela	Branca Preta Parda Amarela Indígena

Fonte: elaborado pelo autor de acordo com informações de Campos (2013).

Conforme Loveman (2014), a classificação racial operacionalizada pelo Estado, por meio dos censos e das agências nacionais de estatística, com exemplos históricos em vários países, podem sustentar segregação, políticas antidemocráticas e genocidas, assim como podem ser utilizadas com a finalidade de combater desigualdades e cumprir políticas de inclusão social e reparação.

Não é o nosso intuito aqui fazer uma descrição pormenorizada sobre cada contexto histórico dos censos e das classificações raciais oficiais no Brasil. No entanto, é válido destacar o valor político e prático das informações étnico-raciais, sobretudo, para movimentos sociais, cientistas, organizações e governos interessados, principalmente, no combate às desigualdades e para as lutas por justiça social. Isto porque, conforme Loveman (2021, p. 122), os dados censitários são politicamente confiáveis e são legitimados, uma vez que “combina a autoridade (supostamente neutra) da ciência e do Estado”.

De forma geral, na região da América Latina, segundo Loveman (2021), o Brasil é um caso notável da luta pela visibilidade estatística da população negra, com uma trajetória política que partiu “da inclusão de uma questão no censo, à produção de estudos

<sup>13</sup> Cabe ressaltar que, como veremos mais à frente, algumas pesquisas, como a de Silva e Leão (2012), indicam que, apesar da proximidade nos indicadores socioeconômicos, as pessoas autodeclaradas pretas e pardas se distinguem na percepção sobre discriminação racial.

estatísticos documentando as desigualdades entre os grupos, ao desenvolvimento e implementação de políticas para combater essas desigualdades” (LOVEMAN, 2021, p. 123).

Um exemplo da luta política por visibilidade estatística, agenciada sobretudo pelos movimentos negros, foi a campanha preparativa para o censo de 1991, que teve como slogan “Não deixe sua cor passar em branco – Responda com bom c/senso” (Figura 4)<sup>14</sup>. Ela buscava incentivar a população a se autodeclarar preta ou parda nas entrevistas censitárias. Uma disputa com as ideologias raciais que conformam o nosso país, como a do branqueamento e da democracia racial, e os seus danos para a afirmação do pertencimento étnico-racial negro, conforme discutimos na seção anterior.

Figura 4 - Campanha “Não deixe sua cor passar em branco – Responda com bom c/senso” (IBASE, 1990).



Fonte: <https://medium.com/trincheiras/o-censo-%C3%A9-da-popula%C3%A7%C3%A3o-f6afc663d126>. Acesso em 18 mai. 2022.

<sup>14</sup> A campanha foi organizada pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) em conjunto com várias organizações do movimento negro e dos direitos humanos, com o apoio da Fundação Ford e Terra Nova.

Campanhas como essa estão relacionadas ao modo como as ações políticas dos movimentos negros contribuem para ressignificar e politizar a ideia de raça na sociedade brasileira. Conforme Gomes (2012, p. 731), “o movimento negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora”. Desse modo, apesar da raça ser uma construção colonial e capitalista, uma categoria de opressão, segundo Gomes (2012, 2017), as lutas dos movimentos sociais negros nos forçam a compreendermos a possibilidade de considerar raça como uma categoria que seja trunfo para a construção de uma sociedade democrática.

Ainda de acordo com a autora, as ações políticas do movimento negro não são apenas lutas, mas “conhecimentos e produtoras de conhecimentos” de modo que o movimento “ao agir social e politicamente, reconstrói identidades, traz indagações, ressignifica e politiza conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social” (GOMES, 2012, p. 735).

Um desses conceitos, como dito, é o de raça em sua perspectiva social e política. Gomes (2012) focaliza que é a partir do final da década de 1970, com a redemocratização do país, que o movimento negro em uma nova roupagem, desloca-se de um discurso mais universalista para demandar as políticas de ações afirmativas, sobretudo a modalidade de reserva de vagas (cotas). Desde então, em razão das pressões dos movimentos negros, houve a implementação de algumas políticas de igualdade racial pelo Estado brasileiro, onde a raça ganha uma centralidade de fato ressignificada e politizada de forma emancipatória.

Nesse sentido, Gomes (2012, p. 741) destaca como o movimento negro é um ator político que, ao explicitar a centralidade da raça em nossa sociedade, “reeduca e emancipa a sociedade e a si próprio, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana”.

Exemplificando o caso do Brasil contemporâneo, com as ações afirmativas para população negra e indígena, Loveman (2014, p. 4, tradução livre) aponta como “a classificação de indivíduos por raça pelo Estado cria a base administrativa para os esforços de reconstrução de nações historicamente excludentes como comunidades políticas e culturais inclusivas”.

### 3. Universidade, pós-graduação e ações afirmativas

O objetivo deste capítulo é refletir sobre a formação do ensino superior brasileiro, destacando as políticas de ação afirmativa na pós-graduação. Buscamos problematizar as desigualdades raciais de acesso à pós-graduação e o público-alvo tradicionalmente esperado e que ocupa esse estágio educacional. A ideia é evidenciar a colonialidade, o racismo e o elitismo das universidades destacando, por um lado, as desigualdades e violências que as constituíram e, por outro, as resistências e possibilidades de transformação que nelas emergem, como as ações afirmativas. O capítulo passeia, de forma geral, pelo contexto brasileiro, assim como situa o contexto da nossa pesquisa, a UFMG, a FaE e o PPGGE.

Mas, antes de refletirmos acerca da formação do ensino superior e da pós-graduação no Brasil, é preciso nos situarmos, brevemente, no cenário da estrutura universitária ocidental e colonial. Segundo Ramón Grosfoguel (2016) o privilégio epistêmico do homem branco ocidental em definir “verdades” foi forjado a partir de genocídios e epistemicídios<sup>15</sup>.

Esse privilégio é um dos pilares de sustentação dos projetos imperiais, coloniais e patriarcais no mundo e sustenta as “estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico” (GROSFOGUEL, 2016, p. 25). Nesse sentido, é preciso assinalar que a produção do conhecimento nas universidades ocidentalizadas é fundamentada pelo legado cartesiano que pretende, ao seu modo, dividir sujeito/objeto, cristalizar noções como objetividade, neutralidade e imparcialidade.

Grosfoguel (2016) desvela que junto ao “penso, logo existo” há um “conquisto, logo existo” produzido pela máxima “extermino, logo existo”. Em outras palavras, “é a lógica conjunta do genocídio/epistemicídio que serve de mediação entre o ‘conquisto’ e o racismo/sexismo epistêmico do ‘penso’ como novo fundamento do conhecimento do mundo moderno e colonial” (GROSFOGUEL, 2016, p. 31). Portanto, de acordo com o autor, o privilégio epistêmico coexiste com a inferioridade epistêmica, ambos processos empreendidos nas relações de poder coloniais, de genocídios e epistemicídios. É por isso que cabe a nós perguntarmo-nos: quem são os sujeitos do conhecimento, produtores de pensamento?

---

<sup>15</sup> Grosfoguel (2016, p. 26) conceitua epistemicídio como “a destruição de conhecimentos ligada à destruição de seres humanos”. Trata-se notadamente dos atos contra os muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus; os povos originários na conquista da América; os povos africanos na conquista da África e na sua escravização e as mulheres indo-europeias que, acusadas de bruxaria, foram queimadas vivas.

Quando, no século XVII, Descartes escreveu “penso, logo existo”, em Amsterdã, no “senso comum” de seu tempo, o “Eu” não poderia ser um africano, um indígena, um muçulmano, um judeu ou uma mulher (ocidental ou não ocidental). Todos estes sujeitos eram considerados “inferiores” ao longo da estrutura de poder global, racial e patriarcal e seu conhecimento considerado inferior, resultando nos quatro genocídios/epistemicídios do século XVI (GROSFOGUEL, 2016, p. 42-43).

É devido esse contexto colonial e opressor, de genocídios e epistemicídios, que a universidade ocidental, incluindo a brasileira, historicamente, se encarregou de reproduzir e construir práticas de organização, acesso e produção de conhecimento sustentadas na colonialidade, no racismo e no elitismo. Assim, os esperados sujeitos do conhecimento, da universidade, da pós-graduação, de fato, não eram (ou ainda não são?), oriundos das populações negras, indígenas, quilombolas, africanas etc.

Entretanto, é preciso destacar que a história da universidade não é neutra, linear ou apartada da dinâmica política e social. Especialmente no Brasil, assim como em outros países da América Latina, a partir do final do século XX, emergem tentativas de ruptura do padrão colonial da estrutura universitária, protagonizadas pelas lutas por democratização, como é o caso das ações afirmativas, agenciadas pelos movimentos negros e indígenas. Grosfoguel (2016, p. 45) lança-nos a olhar nas universidades um “projeto decolonial de libertação para além das estruturas capitalistas, patriarcais, eurocêntricas, cristãs, modernas e coloniais”. Apesar dos genocídios e epistemicídios formarem uma longa e cruel história de opressão, inúmeras resistências persistem.

Desse modo, a esperança na transformação das universidades é exibida no Brasil, especificamente, a partir das resistências e lutas dos grupos sociais apartados e violentados na e pela construção da ciência e da universidade ocidental, cartesiana e elitista. A obra que abre este capítulo intitulada “Retomada” (Figura 5), de autoria do artista Robinho Santana<sup>16</sup>, nos provoca acerca da relação entre a universidade, a pós-graduação e as ações afirmativas, especialmente para a população negra.

---

<sup>16</sup> Vale registrar como o artista plástico Robinho Santana relatou o contexto e a inspiração para produção dessa obra: “penso nessa pintura desde o dia em que meu irmão mais novo foi parado pela polícia na frente da faculdade em que estudava. É sobre não sermos aceitos, é sobre a importância de nos informarmos, da reforma na educação e sobre mais um monte de coisa que me transformaram e me fizeram ser o primeiro na torcida pro dia da nossa retomada!”. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CEpWdhNH4Xy/>. Acesso em 13 mai. 2022.

Figura 5 – Retomada, Robinho Santana, 2020.



Fonte: <https://projetoafro.com/editorial/entrevista/conversa-entrevista-com-artista-robinho-santana/>. Acesso em 18 mai. 2022.

A demanda, a luta, a implementação e os possíveis resultados das ações afirmativas para a população negra, de acordo com Rodrigo de Jesus (2011), tencionam e desestabilizam as narrativas e imagens histórica e socialmente elaboradas sobre o Brasil e as suas relações raciais, com especial destaque para as ideias de branqueamento e democracia racial.

Como veremos, o acesso ao ensino superior e ao seu “bem” maior – o diploma de um curso de graduação ou pós-graduação – até o início do século XXI era monopólio exclusivo das elites socioeconômicas do país, reservado aos estratos sociais mais ricos e

brancos. Cursar uma graduação e/ou pós-graduação, principalmente em uma universidade pública no Brasil, trata-se, ainda hoje, de um recurso socialmente valioso, nos sentidos materiais, simbólicos, culturais, intelectuais e políticos. Então, seriam as ações afirmativas uma *retomada* da população negra ou uma *reintegração de posse* desse bem, recurso e direito social valioso?

### 3.1 Formação do ensino superior brasileiro

Para uma visualização da formação do ensino superior, Santos (1998), assim como Mayorga, Costa e Cardoso (2010), sugere atentar-nos para o perfil dos/as estudantes no decorrer da história das instituições universitárias, isto é, observar quem eram os possíveis sujeitos do conhecimento e produtores de pensamento. Sabemos que a ideia de raça e sua classificação social/racial, trabalhada no primeiro capítulo, estrutura as relações de poder e, portanto, é decisiva para o acesso ou interdição à determinados espaços, como a universidade.

Conforme Claudia Mayorga, Fabíola Costa e Tatiana Cardoso (2010, p. 23) destacam, precisamos compreender a história de formação da universidade no Brasil em diálogo com o próprio projeto de nação que foi “elaborado e colocado em prática com a ausência de muitas vozes e do não reconhecimento de direitos para determinado grupos”. Condições políticas, sociais, econômicas e burocráticas atravessam a construção do que entendemos hoje como a instituição universitária, mas antes de tudo, ela é uma “ideia histórica” e, portanto, devemos entender que “todo projeto de universidade é elaborado dentro de uma realidade concreta” (MAYORGA; COSTA; CARDOSO, 2010, p. 24), de modo que é impossível pensá-la como uma instituição neutra ou deslocada dos processos político-econômicos do país.

Cássio dos Santos (1998) apresenta o percurso histórico do acesso ao ensino superior no Brasil e aponta a sua forte tendência de elitização. Diferentes grupos sociais foram contemplados ou excluídos desse processo, na trilha da história de colonização e desigualdade do país. Assim sendo, é preciso destacar que jovens de camadas sociais populares tiveram o acesso à universidade duramente inviabilizado no Brasil. Além disso, cabe assinalar que “a noção de raça serviu para a consolidação do imaginário de que somente os brancos, como raça dominante, podiam (...) ter acesso ao ensino superior” (MAYORGA; COSTA; CARDOSO, 2010, p. 31).

Do século XVI ao início do século XIX, de acordo com Santos (1998, p. 251), o acesso ao ensino superior no Brasil tratava-se de uma “seleção entre muito poucos”. Neste longo período, acessar o ensino superior só era possível à aristocracia brasileira – considerando, inclusive, que os níveis de ensino primário e secundário já eram restritos e seletivos.

Ao contrário de outros países da região que tiveram suas primeiras experiências universitárias no período colonial, como foi o caso dos países de colonização espanhola, a Coroa portuguesa restringiu esta experiência à metrópole<sup>17</sup>. Portanto, conforme anota Santos (1998, p. 239) “os universitários brasileiros, durante o período colonial, encontravam-se na Europa”. Filhos de grandes fazendeiros, donos de terra e de minas e comerciantes portugueses se deslocavam para a metrópole portuguesa para estudarem, onde frequentavam sobretudo a Universidade de Coimbra (SANTOS, 1998). O perfil dos jovens que tinham a oportunidade do acesso ao ensino superior estava delimitado com suas marcas sociais e raciais: “eram, via de regra, brancos oriundos das elites socioeconômicas da Colônia” e este acesso era destinado e controlado pela “elite latifundiária escravocrata” (SANTOS, 1998, p. 239).

A criação de um sistema nacional de ensino superior só ocorreu no Brasil a partir da vinda da Família Real Portuguesa para o Rio de Janeiro em 1808. A partir de então, foram criados cursos e academias nacionais dada a demanda de pessoas para trabalharem na burocracia estatal e de profissionais liberais (SANTOS, 1998). De 1808 até meados do século XX, consoante Santos (1998), tratava-se de uma “seleção entre poucos”, entre integrantes das camadas médias, mas ainda bastante desigual e restrita. Em geral, o perfil de ingressantes nestes cursos eram “jovens oriundos das famílias mais abastadas, as quais ofereciam os pré-requisitos necessários não somente para o ingresso como para a permanência no curso” (SANTOS, 1998, p. 240).

Ainda segundo Santos (1998, p. 241), “os brasileiros brancos que tinham, durante o período colonial, a companhia dos portugueses no topo da pirâmide socioeconômica”, formavam a elite nativa que se fortalece quando ocorre a separação política de Portugal do Brasil em 1822. Durante o período imperial, o fato de ter frequentado instituições de

---

<sup>17</sup> Senkevics (2021, p. 200) anota que a criação de um sistema de educação superior brasileiro é considerada tardia até para o contexto latino-americano. Por exemplo, as primeiras experiências universitárias de alguns países da região datam do século XVI e XVII, como o México em 1551, Peru em 1553 e Argentina em 1613. No Brasil instituições de ensino superior só foram criadas a partir do século XIX.

ensino superior era um distintivo notável para, por exemplo, ocupar as posições centrais no Estado (SANTOS, 1998).

Nesse período o acesso continuava segregado social e étnico-racialmente: “os alunos dos cursos superiores no Brasil imperial eram na sua imensa maioria homens, brancos, jovens, oriundos dos setores que dominavam a vida socioeconômica do país” (SANTOS, 1998, p. 241). No entanto, houve uma pequena abertura para “alguns elementos das camadas médias às faculdades”, o que não foi capaz de transformar o perfil dos estudantes da época e nem “implicou ameaças ao domínio da elite” (SANTOS, 1998, p. 234).

A transição da Monarquia para a República, a partir de 1889, traz impactos para o acesso ao ensino superior, notadamente com a institucionalização e maior regulação dos exames preparatórios para ingresso. Mayorga, Costa e Cardoso (2010, p. 26, ênfase nossa) observam que a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental na República Brasileira, promulgada em 1911, que instituiu os exames de admissão ao ensino superior, tinha o objetivo de “dificultar o acesso ampliado, que deveria ser garantido aos *capacitados*, aos *aptos*, com intuito de preservar a *qualidade* do ensino superior”.

Nesse sentido, os exames de seleção aliavam-se às necessidades e desejos da elite em manter “o *status quo* da classe dominante e dos setores médios, que emergiram com as novas condições políticas e sociais da vida republicana” (SANTOS, 1998, p. 244). Arquetetava-se, portanto, um interesse geracional dos grupos dominantes: mobilizar recursos para a escolarização da sua prole em escolas privadas para que, posteriormente, pudessem frequentar o ensino superior público sustentado pelo Estado (SANTOS, 1998).

Os anos 1920 e 1930 foram marcados por consideráveis mudanças no ensino superior brasileiro, a adesão aos exames vestibulares de caráter classificatórios assim como a regulação da quantidade de vagas são alguns exemplos. O pagamento de altas taxas nos cursos indicava a persistência do seu caráter altamente seletivo.

A história de surgimento da UFMG está situada neste momento do início do século XX. A então denominada Universidade do Estado de Minas Gerais (UMG) foi criada em 1927, com a junção de quatro escolas/faculdades já existentes: a Faculdade de Direito (1892), a Escola Livre de Odontologia (1907), a Faculdade de Medicina (1911) e a Escola de Engenharia (1911) (UFMG, 2022). Sua criação resulta de um interesse em progresso e em “emancipação intelectual do estado” (OLIVEIRA, FARIA FILHO, 2019, p. 195). Yone Gonzaga (2017) elucida que a UFMG, assim como o conjunto das universidades brasileiras, nasce imbuída de um racismo institucional de origem,

materializado nas desigualdades de raça, assim como de gênero e classe, que marcam a composição do seu corpo docente e discente, oriundo inicialmente dos estratos sociais mais privilegiados.

Em relação ao contexto brasileiro, com o Estado Novo e a política populista destaca-se um certo “alargamento da possibilidade de ingresso por parte daqueles que até então não tinham esta oportunidade” (SANTOS, 1998, p. 246). Além disso, o contexto internacional da época, pós Segunda Guerra Mundial, com crescimento demográfico e com influência das diretrizes da recém-criada Organização das Nações Unidas (ONU), pressionava uma expansão do ensino superior nas décadas de 1950-1960. Além disso, haviam demandas e iniciativas para a gratuidade do acesso às universidades.

O acesso ao ensino superior, ao longo da história, fora reservado àqueles que dispunham de renda suficiente para arcar com os custos de um curso. Salvo as exceções dos alunos bolsistas, a maioria dos alunos de escolas superiores era composta por jovens oriundos dos estratos com maior poder aquisitivo. A Constituição de 1946, a primeira após a Era Vargas, apontava para a possibilidade de ensino superior gratuito àqueles que provassem não terem condições de arcar com os custos do curso superior. Da mesma forma, a constituição paulista (1947) e o projeto de diretrizes e bases da educação nacional (1948) mostravam-se favoráveis à gratuidade do ensino superior público. Tal gratuidade não foi obtida de forma abrupta, através de lei ou decreto. As taxas foram mantidas em seu valor original e com o passar do tempo acabaram corroídas pela inflação. Havia resistência, dentro do próprio governo, à iniciativa de conceder ensino superior gratuito indistintamente. (SANTOS, 1998, p. 247)

Cabe destacar que, já na primeira metade da década de 1940, os movimentos sociais negros, como o Teatro Experimental do Negro e a União Negra Brasileira, já reivindicavam políticas que hoje designamos como ações afirmativas (SANTOS, 2014). Por exemplo, dentre as proposições da Convenção Nacional do Negro Brasileiro, que foi realizada em 1945, em São Paulo, e em 1946, no Rio de Janeiro, reivindicava-se que: “enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive estabelecimentos militares” (Manifesto à Nação Brasileira da Convenção Nacional do Negro in SANTOS, 2014, p. 77).

Nos anos 1960, a demanda pelo ensino superior passa a ser elevada e de acordo com Santos (1998), é o momento de surgimento dos cursinhos pré-vestibulares particulares para cursos mais concorridos, assim como um crescimento de faculdades de formação de docentes – dada a expansão da escolarização primária e média e que demandava maior número de professores/as (SANTOS, 1998).

Nesse período dos anos 1960 ocorre a aprovação do chamado “Parecer Sucupira”<sup>18</sup> (Parecer do Conselho Federal de Educação N° 977/1965) que regulamenta os cursos ofertados pelos estabelecimentos de ensino superior, criando a possibilidade dos cursos de pós-graduação para aqueles candidatos que já concluíram curso de graduação. A pós-graduação brasileira, segundo Cunha (2020), como um segmento do sistema de ensino e de pesquisa emerge com forte inspiração do modelo dos Estados Unidos. Dessa forma, o referido parecer conceitua a pós-graduação distinguindo os programas de mestrado e doutorado (*stricto sensu*) e os cursos de especialização (*lato sensu*).

Do período da Ditadura Militar (1964-1982), destaca-se, ainda, especificamente em 1968, a Reforma Universitária. Cunha (2020) elucida como a Reforma provocou efeitos contraditórios nas instituições de ensino superior. Se, por um lado, ergueu condições institucionais para sustentação do sistema de ensino superior no país, com institucionalização da profissão docente, ampliação de matrículas, construções nos *campi*, assim como da criação e fortalecimento da pós-graduação, por outro lado, foi um período de perseguição política e restrição da autonomia administrativa, pedagógica e financeira das universidades. A Reforma foi responsável ainda por reorganizar a administração das universidades com a substituição das cátedras por centros, departamentos e institutos.

Oliveira e Faria Filho (2019) apontam como a Reforma Universitária buscava articular um ideal de modernização e desenvolvimento nacional por meio da educação superior e da pesquisa. Especialmente observando o caso da UFMG, os autores registram que a Reforma aconteceu de forma conflituosa entre docentes, discentes, reitorados e as normas ditadas pela Ditadura, com fortes consequências para institucionalização da pesquisa, pós-graduação e da reorganização administrativa.

Decorre desta Reforma, por exemplo, a criação da Faculdade de Educação (FaE) na UFMG, em 1968, resultado do desdobramento do Departamento de Pedagogia e Didática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que, até aquele momento, abarcava o curso de Pedagogia, criado em 1943, e a formação pedagógica dos cursos de licenciatura, fundados desde 1944 (UFMG, 2022).

O Mestrado em Educação da FaE da UFMG, que dá origem ao PPGE, foi fundado em 1971, com organização liderada pela professora Alaíde Lisboa de Oliveira. Já o curso de doutorado iniciou-se em 1993. Mais à frente, na seção 2.3, apresentaremos um breve percurso histórico do Programa.

---

<sup>18</sup> O nome do Parecer é uma referência ao seu relator, o pesquisador Newton Sucupira [1920-2007].

Na UFMG, assim como no ensino superior brasileiro, a criação e institucionalização dos programas de pós-graduação, foi encarada como caminho para o desenvolvimento nacional. O enquadramento da pós-graduação articulada com a pesquisa criou expectativas com este nível de ensino, pois nele se concentrava um ideal de modernização do país: a produção de conhecimento científico e tecnológico (CUNHA, 2020; OLIVEIRA, FARIA FILHO, 2019).

Ainda no que diz respeito aos marcos na formação do ensino superior brasileiro, ao longo do século XX, destaca-se, na década de 1980, no período de redemocratização do país, a Constituição de 1988, que previu a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (aprovada em 1996) – que, dentre outros regulamentos, determinou a oferta de cursos de graduação noturnos, implicando a oportunidade a candidatos/as trabalhadores/as frequentarem o ensino superior (SANTOS, 1998).

O final do século XX é um momento importante para a conexão dos povos afrodescendentes e indígenas enquanto sujeitos do direito à educação superior por toda a América Latina, em concordância com Daniel Mato (2018). Como resultado de lutas políticas e de instrumentos internacionais<sup>19</sup>, vários países da região, após o trágico período das ditaduras militares (entre os anos 1960 e 1980), realizaram reformas constitucionais que, em menor ou maior grau, reconheceram direitos no âmbito da educação e cultura às populações negras e indígenas.

As poucas pessoas negras que conseguiam acessar as universidades, nesse período do final do século XX, já iniciavam a discutir coletivamente o que hoje denominamos como ações afirmativas e descolonização do conhecimento. Alex Ratts (2011) registra que alguns coletivos de estudantes negros no interior das universidades, como o Grupo de Trabalho André Rebouças na Universidade Federal Fluminense, nas décadas de 1970 e 1980, deram o pontapé inicial na construção de um projeto de negritude acadêmica.

Ademais, de acordo com Santos (1998), a história da educação superior no Brasil, do século XVI ao XX, foi marcada pelo privilégio das elites (aristocracia agrária, mineradores, grandes comerciantes, burocratas estatais e burguesia industrial).

Nota-se, ao longo da história do Brasil, que os grupos dirigentes da vida política, econômica e social permaneceram com um perfil muito semelhante. Tais grupos, as elites, se valeram de todos os meios para se manterem se

---

<sup>19</sup> Mato (2018) destaca especificamente após a Segunda Guerra Mundial: a formalização da Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de discriminação racial (1965), assim como o Convênio 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os direitos dos povos indígenas e tribais (1989). Além da importância das lutas por descolonização na África e dos movimentos antirracistas por direitos civis nos Estados Unidos.

manterem ‘elite’, entre eles a educação.<sup>20</sup> Os mecanismos de acesso ao ensino superior foram controlados e dirigidos visando facilitar o ingresso de jovens dos estratos superiores da sociedade, o que significa dificultar o ingresso daqueles oriundos dos estratos inferiores (SANTOS, 1998, p. 253).

Em síntese, de acordo com Senkevics (2021, p. 234), o ensino superior brasileiro, no início dos anos 1990, era em geral: “um sistema de elite, frequentado por brancos dos segmentos mais ricos da população, ofertado em cursos presenciais por faculdades privadas, concentradas nas regiões Sul e Sudeste”.

A partir de 1990 houve um segundo ciclo/onda de expansão e trata-se, nos termos de Santos (1998), da “seleção entre muitos”, quando há uma significativa e visível demanda por acesso das camadas populares ao ensino superior. Ganha destaque nesse período, segundo Natalino da Silva (2020), as práticas de educação popular protagonizadas, sobretudo, por sujeitos políticos negros. A criação dos cursinhos pré-vestibulares para jovens negros e pobres, inicialmente localizados no Rio de Janeiro (RJ), tornaram-se vetores importantes na valorização da produção sociopolítica e cultural afrodiáspórica, assim como na luta por justiça sociorracial e por ações afirmativas. Nas palavras de Silva (2020, p. 8), os cursinhos populares são “agências políticas de formação popular negra, as quais se encontram inseridas na luta antirracista, pelo direito à educação e promoção do respeito à dignidade da vida humana”.

Sobre a expansão mais recente do ensino superior brasileiro<sup>21</sup>, Senkevics (2021) nos aponta que, a partir de 1991, houve um aumento notável de vagas e matrículas e uma diversificação com ofertas e políticas inclusivas que possibilitaram a participação inédita e coletiva de segmentos desprivilegiados da sociedade brasileira nas universidades, como as populações de baixa renda, negra, indígena e oriunda de escolas públicas. Esta expansão, segundo Senkevics (2021, p. 206), também é compreendida como um processo de democratização da oferta, indo além do aumento de vagas e matrículas, pois emerge a “diversificação do corpo discente e suas condições de permanência no sistema”.

É notável que a partir de 2003, com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao Governo Federal, durante os governos de Luiz Inácio “Lula” da Silva e Dilma Rousseff, vivenciamos a formulação de políticas sociais que alargaram para as populações mais

---

<sup>20</sup> É notável de observar que as elites convocam a educação como modo de perpetuar suas posições sociais de dominação, isto é, de regulação social e conservadora. Por outro lado, os movimentos sociais negros encaram a educação como forma erradicar desigualdades e de emancipação social e democrática (Cf. GOMES, 2017; SANTOS, 2014).

<sup>21</sup> Conforme Senkevics (2021, p. 204) caracteriza-se um ciclo de expansão da educação superior quando crescem dois indicadores: o número de matrículas (o porte do sistema) e a taxa líquida de escolarização, isto é, a “proporção de jovens de 18 a 24 anos que frequenta ou que já concluiu pelo menos uma graduação”.

vulneráveis o acesso aos direitos como saúde, educação, moradia e cultura. Destaca-se, dentre as políticas de expansão do ensino superior, a criação em 2007 do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), assim como do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2008. Além disso, em 2010 houve a instituição de um processo centralizado de admissão ao ensino superior, o Sistema de Seleção Unificado (Sisu), articulado ao já existente, desde 1998, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Anota-se ainda, no período de 2003 a 2015, a criação de novas universidades e de institutos federais de educação, ciência e tecnologia, assim como a abertura de novos *campi* universitários, especialmente no interior do país.

Ademais, chama atenção o fato de que, após uma explícita transformação do ensino superior até 2015, percebe-se sua estagnação. De acordo com Senkevics (2021, p. 209): “a democratização do acesso [ao ensino superior] perdeu fôlego nos últimos anos”<sup>22</sup>. O golpe contra a Presidenta Dilma Rousseff e, a posterior instalação do governo de extrema-direita, liderado por Jair Bolsonaro, constitui como um forte entrave para o funcionamento e desenvolvimento do sistema público de educação superior no Brasil, assim como para as políticas de igualdade racial.

Após percorrermos brevemente o histórico do ensino superior no país precisamos reafirmar que, nos últimos vinte anos (2001-2021), houve a “fabricação de uma primeira geração de jovens que, com ineditismo entre seus familiares, desbravam o até então inacessível ambiente acadêmico” (SENKEVICS, 2021, p. 208). Trata-se, sobretudo, da participação inédita de estudantes negras e negros no ensino superior brasileiro, em especial nas universidades públicas, fruto das ações afirmativas.

### **3.2 Ações afirmativas no ensino superior brasileiro**

Em linhas gerais, as ações afirmativas são políticas, públicas ou privadas, que propiciam a grupos raciais, étnicos, de gênero etc., em situações históricas de desigualdades e discriminações, igualdade de acesso e permanência em espaços onde estão sub-representados ou excluídos, como por exemplo no ensino superior (GOMES, 2005; FERES JÚNIOR et al, 2018).

---

<sup>22</sup> Como nos alerta Mato (2018, p. 34): “en la medida en que la región se mantenga la vigencia de las instituciones democráticas, las tendencias a que aumente la importancia de las experiencias de Educación Superior para, con y por pueblos indígenas y afrodescendientes se fortalecerán”.

A ação afirmativa, ao longo da história, foi fundamentada e justificada a partir de, ao menos, três argumentos: i) a justiça de reparação, uma vez que a ação afirmativa pode corrigir dinâmicas desiguais do passado que ainda persistem; ii) a justiça distributiva, porque essas políticas possibilitam realizar uma distribuição de bens e recursos sociais de forma equânime e iii) a diversidade, pois promovem a diversificação do público que frequenta determinados espaços sociais segmentados (SANTOS, 2014; FERES JUNIOR et al., 2018). Ambos os argumentos compartilham do princípio da igualdade substancial, isto é, as ações afirmativas possibilitam concretizar a igualdade jurídica (SILVÉRIO, 2002; GOMES, 2005).

De forma sintética, as políticas afirmativas congregam a possibilidade de uma igualdade de oportunidades e de fortalecimento da democracia, conforme Valter Silvério (2002, p. 220), elas buscam “minimizar os pesados custos sociais para populações que foram colonizadas, externa e internamente, em países hoje considerados multirraciais e ou multiétnicos, que procuram pautar-se pela construção e aprofundamento dos ideais democráticos”. São políticas que incidem contrariamente às institucionalizações, estruturas e formações sistêmicas do racismo e outras opressões e desigualdades.

Aqui, nesta dissertação, tratamos especificamente de uma modalidade de ação afirmativa para acesso, a política de reserva de vagas (cotas) direcionada para autodeclarados negros/as (pretos/as e pardos/as) no acesso à pós-graduação. No entanto, as ações afirmativas, em especial na educação, para serem bem-sucedidas, necessitam de conjugar as modalidades de acesso com as de permanência. Esta lógica exige considerar que, para além do ingresso na universidade, estudantes cotistas precisam ter a sua permanência garantida, de acordo com Dyane Santos (2009), em uma perspectiva material e simbólica, envolvendo as condições financeiras e as possibilidades de pertencimento necessárias à participação e conclusão no ensino superior.

\*

No Brasil, o combate às desigualdades e às discriminações étnico-raciais, através da demanda por políticas afirmativas, especialmente pela reserva de vagas (cotas) no ensino superior, tem sido uma reivindicação historicamente construída pelos movimentos sociais negros (JESUS, 2011; SANTOS, 2014; GOMES, 2017). Santos (2014) chama atenção que esta demanda alcançou maior visibilidade a partir de 1995, notadamente com a realização da “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida” em Brasília (DF), momento no qual os movimentos negros estabeleceram um diálogo das suas reivindicações com o Estado brasileiro.

Essa mobilização resultou no reconhecimento oficial do Estado, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, da existência do racismo no país. Destaca-se a participação da delegação brasileira na “III Conferência Mundial contra o Racismo, Homofobia, Xenofobia e intolerâncias correlatas” realizada pela ONU em 2001 na África do Sul. Em uma confluência democrática e, portanto, composta por interações e conflitos, os movimentos sociais negros foram responsáveis por emergir as ações afirmativas como uma demanda e problema político e público para a sociedade brasileira.

Universidades como as estaduais do Rio de Janeiro, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade de Brasília (UnB) assim como a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), são consideradas pioneiras pelas iniciativas de ação afirmativa realizadas entre os anos de 2001 e 2005. Iniciativas que foram estabelecidas a partir da autonomia dos seus conselhos universitários ou como legislações estaduais, como é o caso do Rio de Janeiro.

Seja na mídia, no cotidiano, nas escolas, nas universidades, na ciência, no legislativo ou no judiciário, o debate sobre a implementação de políticas focalizadas para correção de desigualdades, sobretudo as raciais, retomou temas caros à formação social e histórica do Brasil, como as desigualdades e discriminações étnico-raciais e sociais; o racismo e a escravidão; a relação entre raça e genética, assim como a qualidade da educação básica e superior.

Jesus (2011) ao analisar os posicionamentos que políticos, militantes e intelectuais acionaram para legitimar a constitucionalidade ou inconstitucionalidade das cotas para negros/as<sup>23</sup> destaca que, não se tratava de um confronto retórico, mas de uma disputa de diferentes alternativas políticas para resolução dos problemas nacionais e de projetos formulados para a sociedade brasileira, seja para conservar, atualizar ou reinventar a nação. Nos dizeres de Jesus (2011), o debate sobre ações afirmativas explicita os fundamentos de formação do Estado brasileiro, notadamente do período republicano. Trata-se de um confronto pela ocupação e distribuição dos recursos e bens sociais, materiais e simbólicos, mas, também pelas concepções sobre a nação brasileira e as suas relações raciais.

---

<sup>23</sup> Trata-se da “Audiência Pública sobre Políticas de Ação Afirmativa de Reserva de Vagas no Ensino Superior” que foi realizada em 2010 e convocada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) para subsidiar o julgamento da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186 de autoria do Partido Democratas (DEM) que denunciava o sistema de reserva de vagas da Universidade de Brasília como inconstitucional. Esta ADPF foi julgada improcedente, e de acordo com Santos (2014), a decisão acabou por considerar constitucional e legalmente em todo território nacional a implementação das cotas para negros/as (pretos/as e pardos/as).

Em 2012, quando uma grande quantidade de universidades já implementava algum tipo de ação afirmativa, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou como constitucionais estas políticas (ADPF 186). Ainda nesse ano, foi aprovada a chamada Lei de Cotas (Lei 12.711/12) que institui um sistema de cotas para estudantes de escolas públicas com subcotas para autodeclarados/as pretos/as, pardos/as, indígenas, assim como para estudantes de baixa renda<sup>24</sup>. Em 2016, a Lei 13.409 acrescentou os/as estudantes com deficiência também como público-alvo da Lei de Cotas. Esta lei incide no acesso aos cursos de graduação e de técnico de nível médio das instituições federais de ensino superior e ensino técnico de nível médio.

Nesse sentido, contemporaneamente, as ações afirmativas estão sendo implantadas e estão viabilizando, de modo geral, diversas mudanças no ensino superior e na sociedade brasileira, ante a politização do racismo, a diversificação dos corpos discentes das universidades, assim como de mudanças na produção do conhecimento científico, entre outras. Destaca-se, por exemplo, a constituição de um movimento negro de base acadêmica composto, segundo Ratts (2011), por ações coletivas, iniciativas institucionais e movimentos sociais no ensino superior. Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e os coletivos de estudantes negros podem ser considerados como exemplos do movimento negro de base acadêmica.

Ademais, o processo de expansão do ensino superior e das políticas de inclusão, como as ações afirmativas, propiciaram uma redução da desigualdade do acesso ao ensino superior de diferentes ordens (social, étnico-racial, regional e territorial) (LIMA; PRATES, 2015; SENKEVICS, 2021). Esse processo tem contribuído para abalar o acesso irrestrito das elites do país ao ensino superior, no entanto, conforme Senkevics (2021, p. 211), “não quer dizer que esses dois grupos [elites e populares] estejam necessariamente se cruzando nos corredores das mesmas faculdades, nos mesmos cursos”. Por exemplo, de acordo com Márcia Lima e Ian Prates (2015), as políticas afirmativas contribuem para reduzir as desigualdades raciais, apesar do sistema sofrer um rearranjo com outras significativas assimetrias de acesso no que diz respeito às áreas de ingresso e os possíveis retornos econômicos. Nessa perspectiva, a participação de negros/as “ampliou-se mais

---

<sup>24</sup> Vanessa Silva (2017, p. 157) observa que, no trâmite legislativo das propostas que deram origem à Lei, houve um “apagamento, silenciamento e supressão das ideias sócio-políticas das pessoas negras”, uma vez que a inclusão racial perdeu centralidade em detrimento da inclusão de estudantes de escola pública.

rapidamente nas carreiras de menor prestígio, e seus rendimentos ainda mostram retornos diferenciados” (LIMA; PRATES, 2015, p. 184)<sup>25</sup>.

Já no que se refere à classificação étnico-racial, vale lembrar que, desde a discussão sobre a implementação das ações afirmativas, no início dos anos 2000, a dificuldade em “classificar racialmente as pessoas” no Brasil, foi evocada como um dos principais argumentos contrários (FERES JÚNIOR et al., 2018, p.123). No entanto, com raras exceções<sup>26</sup>, a autodeclaração étnico-racial estabeleceu-se como o principal e exclusivo método de classificação étnico-racial das/os estudantes cotistas autodeclaradas/os pretas/os, pardas/os e indígenas (FERES JÚNIOR et al., 2018).

Embora, desde o início da década de 2000, muitas universidades públicas adotassem a autodeclaração como critério exclusivo para o ingresso às vagas reservadas para estudantes negros/as e indígenas, somente a partir de 2016 denúncias de fraudes em autodeclarações étnico-raciais eclodiram nacionalmente, protagonizadas por coletivos e movimentos estudantis negros<sup>27</sup>. Com uma reverberação jurídica e midiática, estas denúncias ocasionaram, em muitas universidades, a alteração dos mecanismos de identificação étnico-racial do público-alvo das ações afirmativas. Desde então, boa parte das gestões universitárias criaram comissões de heteroidentificação como um critério complementar às autodeclarações que, de modo geral, observam aspectos fenotípicos de cotistas negros/as (pretos/as e pardos/as) e alguns documentos no caso dos/as cotistas indígenas (SANTOS, 2021).

\*

A UFMG, no âmbito dos cursos de graduação, somente em 2009, instituiu uma política de bônus para estudantes de escola pública e estudantes negros, inclusive como uma atitude de resistência à implementação de cotas (JESUS, 2021; MIRANDA; PRAXEDES; BRITO, 2016). Foi a partir de 2013, com a obrigatoriedade da Lei nº 12.711

---

<sup>25</sup> Em linhas gerais trata-se da “estratificação horizontal”, o aprofundamento de uma desigualdade interna do sistema de ensino superior de acordo com a “qualidade das instituições, o prestígio dos cursos e a atratividade das carreiras” (SENKEVICS, 2021, p. 232).

<sup>26</sup> Cabe registrar que uma das controvérsias teve origem na implementação das cotas para negros/as na Universidade de Brasília (UnB) no ano de 2003, especialmente quando a instituição decidiu que os/as candidatos/as autodeclarados negros/as deveriam passar por um procedimento de homologação que verificasse suas características fenotípicas por meio de uma fotografia. Esse fato reverberou especialmente no campo científico com cientistas sociais, geneticistas etc. analisando tal decisão e os seus possíveis impactos (Cf. Dossiê no Periódico Horizontes Antropológicos, 2005).

<sup>27</sup> Jesus (2021, p. 34) caracteriza as denúncias de fraude como um resultado indireto da “efetividade da política de reserva de vagas, já que o crescimento expressivo de jovens autodeclarados negros, associado à formação de um número expressivo de grupos e coletivos de estudantes negros no interior da universidade, tem possibilitado a articulação de estudantes, bem como a apresentação de denúncias formais à gestão da universidade”.

de 2012, que a universidade operacionalizou a modalidade da reserva de vagas (cotas). Embora não seja o nosso objetivo focalizar a implementação das ações afirmativas nos cursos de graduação, é válido destacar que, ao longo das décadas dos anos 2000, houve uma alteração do perfil étnico-racial do corpo discente de graduação da UFMG, com significativo ingresso de estudantes negros e negros (Cf. JESUS, 2021, p. 35).

Gonzaga (2017) questiona se a maior presença de negros e negras como estudantes da UFMG, através das ações afirmativas, provocou impactos na gestão universitária em suas áreas acadêmica, administrativa-burocrática, de assistência estudantil e permanência. Em pesquisa com gestores/as da instituição, a autora desvelou que, até aquele momento, não havia uma gestão profundamente interessada em transformar a UFMG a partir do que as políticas afirmativas necessitam e convocam. Segundo Gonzaga (2017), as ações afirmativas são elaboradas pela UFMG de forma reativa seletiva, abrangendo somente alguns setores e esferas institucionais, em resposta a algumas demandas. Gonzaga (2017, p. 209) também destaca que os sujeitos das ações afirmativas deslocam a gestão, pois “suas presenças indagam a estrutura, os currículos, as políticas de permanência e o modo de produzir ciência”.

E, como Karina Santos (2021) enfatiza, estas presenças afirmativas, nos últimos anos, tem se organizado coletivamente na UFMG. Os coletivos negros na instituição, segundo a autora, exercem uma intensa luta contra o racismo, em suas diferentes esferas, com destaque para a epistêmica, uma vez que produzem saberes e mobilizam intelectualidades não-hegemônicas neste espaço. Estes grupos, para Santos (2021), são responsáveis não somente por enegrecer o movimento estudantil, mas por construir uma UFMG pluriépistêmica e antirracista.

Os grupos e coletivos negros são formados em várias unidades e campi da instituição, dentre os quais Santos (2021) assinala o Grupo de Estudos em Negritude e Interseccionalidade (Geni) nas Ciências da Saúde, a Vila Oculta de Negros das Exatas (Ivone) nas Ciências Exatas e Engenharias, o Grupo Aláfia no Direito e Ciências do Estado, o Malungo na Arquitetura, o Retomadas Epistemológicas na Ciências Sociais, assim como o Movimento Negro na UFMG que é composto por estudantes e funcionários de várias unidades da instituição.

Explicitamente no âmbito da pós-graduação, Santos (2021) registra a experiência do Coletivo Cotista Andrea Marques, localizado na Faculdade de Educação. Na próxima seção apresentaremos maiores informações deste grupo, mas já é bom destacar que se trata, até o presente momento, do único coletivo de estudantes negros cotistas na pós-

graduação da UFMG. Essa exceção talvez possa ser explicada, para além da área de concentração da unidade, pelo histórico de ações afirmativas forjado na FaE.

A FaE, a unidade que reside o Programa de Pós-Graduação em Educação que estamos focalizando, tornou-se um espaço destacado e de referência na luta, no debate e na implementação das ações afirmativas para a população negra. Isso ocorreu, principalmente, a partir da criação do Programa Ações Afirmativas na UFMG em 2001 nesta unidade e que se constituiu como um programa de pesquisa, ensino e extensão que, congrega docentes, discentes, técnico-administrativos da UFMG e de outras universidades, como a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), assim como membros externos.

Nas comemorações de 20 anos do Programa, em outubro de 2021, uma de suas fundadoras, a professora Nilma Lino Gomes contou que, em parceria com o professor Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, no início dos anos 2000, buscavam “pressionar a universidade por dentro” para garantir o acesso e permanência de estudantes negras/os, uma vez que o debate sobre as políticas afirmativas já havia sendo feito pelos movimentos negros “por fora da universidade”<sup>28</sup>.

Gomes e Praxedes (2009) destacam duas linhas de ação do Ações Afirmativas na UFMG: i) atividades de apoio acadêmico e material aos estudantes e ii) promoção de debates sobre a questão racial na sociedade brasileira e atividades que estimulam a presença de estudantes negros/as e pobres no ensino superior. Além disso, destaca-se um investimento na “formação acadêmica desses alunos com vistas à sua entrada na pós-graduação” (GOMES; PRAXEDES, 2009, s/p).

A criação do Curso de Formação Pré-Acadêmica “Afirmação na Pós”<sup>29</sup> é um exemplo do interesse do Programa em potencializar as políticas afirmativas no nível da pós-graduação. O “Afirmação na Pós”, segundo Shirley Miranda, Vanda Praxedes e José de Brito (2016), realiza uma formação com estudantes que se interessam em participar dos processos seletivos para programas de pós-graduação *stricto sensu*. Trata-se de uma

---

<sup>28</sup> Trata-se da Live “20 anos da Conferência de Durban, 20 anos do Programa Ações Afirmativas na UFMG” transmitida no dia 29 de outubro de 2021 no Canal da FaE/UFMG no Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=av5P5Zt5RL0&t=5617s>. Acesso em 10 nov. 2021.

<sup>29</sup> O “Afirmação na Pós” é fruto de um consórcio firmado entre o Programa Ações Afirmativas (UFMG), o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Relações Étnico-Raciais (Neper) (UEMG) e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG) para o Edital Público do Programa de Formação Pré-acadêmica: Equidade na Pós-Graduação de 2012 organizado e financiado pela Fundação Carlos Chagas e a Fundação Ford (MIRANDA; PRAXEDES; BRITO, 2016; SOUZA, 2018). O curso ocorreu entre os anos de 2012 e 2014 a partir do referido edital e destas parceiras. Desde 2016, houve uma retomada do curso a partir do Programa Ações Afirmativas e, atualmente, desde 2021 ele acontece no formato remoto.

experiência formativa sobre a organização da pós-graduação, os seus dispositivos de seleção como edital, currículo, projeto de pesquisa e entrevistas, com a realização de seminários, rodas de conversa e acompanhamentos individuais (tutorias).

As pessoas egressas do Afirmção na Pós revelaram para Kelly de Souza (2018) como esta experiência formativa possibilitou a entrada na pós-graduação e ativou suas possibilidades e potencialidades de agência na estrutura acadêmica racista. Iniciativas como essa, espalhadas pelo Brasil, na trilha histórica das experiências de educação popular negra (SILVA, 2020), contribuem significativamente para a inclusão social e racial na pós-graduação, a despeito da lenta institucionalização que a ação afirmativa neste nível de ensino enfrenta.

### **3.3 Ações afirmativas na pós-graduação**

Sabemos que dentre os objetivos principais da pós-graduação está a formação de pesquisadores/as que já fazem parte do corpo docente dos cursos superiores ou que desejam ingressar nesta posição, além de ser um espaço para condução de pesquisas (CUNHA, 2020; SOUZA, 2018). Nesse sentido, em termos simbólicos e políticos, desde a sua criação, a pós-graduação se constitui como um “enclave moderno nas universidades”, dada a sua contribuição para a formação de docentes/pesquisadores e o desenvolvimento científico e tecnológico do país (CUNHA, 2020, p. 184).

Trata-se, em geral, do nível de ensino que acolhe a dimensão mais prestigiada do ensino superior – a pesquisa. Esse prestígio ocorre pelos retornos acadêmicos e financeiros para a trajetória pessoal e profissional que a pós-graduação possibilita, assim como de visibilidade no campo científico, legitimidade para contribuição nos debates públicos, na construção de políticas públicas assim como em assessorias ao mercado, para citar alguns exemplos.

De acordo com Souza (2018, p. 53), no processo de criação da pós-graduação brasileira, desejavam-se um espaço seletivo para a produção de uma “elite pensante”. Para “assegurar a seletividade e o alto valor dos títulos concedidos a mestres e doutores”, diversas estratégias foram concebidas, como o argumento da garantia de qualidade em contraponto às necessárias ações de expansão e/ou democratização, assim como a existência de um sistema de avaliação centralizado e decisivo para o funcionamento dos programas (SOUZA, 2018, p. 53).

Ao longo da década de 1960, conforme discutimos na seção 3.1, as reformas que instituíram novas áreas na universidade brasileira, em plena Ditadura Militar, desejaram que a pós-graduação tivesse um processo seletivo rigoroso. O público alvo desejado, em síntese, deveria ser os “mais aptos e aqueles que dispunham de condições materiais para se manter, em tempo integral, se dedicando aos estudos” (SOUZA, 2018, p. 53). Dessa maneira, é justo explicitar que na sociedade brasileira as pessoas que são vistas e produzidas socialmente com “maior aptidão acadêmica” correspondem às socialmente e racialmente hegemônicas e privilegiadas, para não deixar de nomear, brancas e ricas (Cf. SOUZA, 2018, p. 54).

Essas conclusões foram tecidas por um conjunto de pesquisas que exploraram os documentos que marcam a criação da pós-graduação no ensino superior brasileiro e os seus antecedentes históricos ao longo do século XX e XXI. Trata-se de análises dos pareceres, regulamentos e planos nacionais de pós-graduação, como os trabalhos de Cury (2005), Artes (2016) e Souza (2018).

Nesse sentido, as autoras e os autores são unânimes em explicitar que há um silêncio profundo nos documentos que regulamentam a pós-graduação brasileira, sobretudo os mais recentes, sobre a diversidade étnico-racial brasileira e as suas desigualdades. Todavia, conforme Artes (2016), as legislações e políticas de igualdade racial aprovadas no Brasil, como o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/10) e a Lei de Cotas (Lei 12.711/12), também não fazem nenhuma referência à pós-graduação. Ou seja, uma completa ausência da questão da diversidade étnico-racial na pós-graduação, tanto nos documentos que regulam esse nível de ensino, quanto nos documentos e legislações antirracistas mais importantes do Brasil.

Esta ausência de problematização sobre a diversidade na pós-graduação torna-se ainda mais intensa pois este nível de ensino também é atravessado pela histórica ausência e dificuldade em retratar a composição étnico-racial do seu corpo discente (ARTES, 2016). A produção e exigência das informações sobre a cor/raça requerem um interesse em conhecer o perfil das pessoas que frequentam este nível de ensino. Curiosamente no PPGE/FaE/UFMG, o professor Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (2009), em um depoimento, comenta sobre a ausência/presença da informação sobre a cor/raça dos/as estudantes.

Aqui mesmo na FaE aconteceu um episódio muito interessante. Eu fui coordenador da pós-graduação entre 1998-2002, e, quando os alunos faziam a inscrição para o concurso na pós-graduação, era perguntado a raça e a cor deles. Só que a pergunta desapareceu do formulário e só me dei conta agora

que alguém me perguntou como saber o pertencimento étnico do estudante que entra na pós-graduação e eu falei que na pós-graduação havia esse dado. Fomos verificar, e a informação curiosamente desapareceu da ficha. De toda a forma eu acho que essas coisas nunca acontecem por acaso, alguém falou que aquele item não tinha de ser perguntado, então aconteceu a retirada e a gente não sabe quando nem em qual momento (GONÇALVES, 2009, p. 87)

Esse “desaparecimento” da informação sobre cor/raça no PPGE/FaE/UFGM encontra eco e sustentação no modo como “a pós-graduação brasileira foi gerindo as diferenças étnico-raciais por meio do ocultamento, da não nomeação das diferenças” (SOUZA, 2018, p. 67). Todavia, como Artes (2016) e Gonçalves et al. (2019) nos alertam, existem um conjunto de dados que nos possibilitam explicar a composição étnico-racial da pós-graduação no Brasil.

**Tabela 1 - Quantidade absoluta e percentual de pessoas que frequentam a pós-graduação stricto sensu, por sexo e cor/raça (Brasil, 2010)**

Sexo e cor/raça	Frequência à pós-graduação				Total	
	Mestrado		Doutorado			
	N	%	N	%	N	%
<b>Homens brancos</b>	58.834	33,2	28.346	36,5	87.180	34,2
<b>Homens negros</b>	20.531	11,6	9.153	11,8	29.684	11,6
<b>Total homens</b>	80.563	45,4	38.230	49,2	118.793	46,5
<b>Mulheres brancas</b>	69.137	39,0	30.601	39,4	99.738	39,1
<b>Mulheres negras</b>	25.713	14,5	8.150	10,5	33.863	13,3
<b>Total mulheres</b>	96.908	54,6	39.533	50,8	136.441	53,5
<b>Total brancos/as</b>	127.971	72,1	58.947	75,8	186.918	73,2
<b>Total negros/as</b>	46.244	26,1	17.303	22,3	63.547	24,9
<b>Total</b>	177.471	100,0	77.763	100,0	255.234	100,0

Fonte: Microdados do Censo Demográfico (IBGE, 2010) organizados por Artes (2016). Obs.: Negros é a junção de pretos e pardos. Indígenas e amarelos não são apresentados no quadro elaborado por Artes (2016) pois o objetivo era realizar um contraste estatístico de paridades.

Ao observarmos a Tabela 1, as desigualdades de cor/raça, articuladas às de sexo/gênero, ficam evidentes. Em 2010, da quantidade de pessoas que frequentavam a pós-graduação brasileira, 73,2% se autodeclarava como pessoas brancas e somente 24,9 como negras (pretas ou pardas) e 1,9% concentrando as autodeclaradas amarelas e indígenas. Nesse sentido, ainda se observarmos atentamente os cruzamentos de raça e sexo/gênero veremos que as mulheres brancas seguidas dos homens brancos são maioria nesse nível de ensino. Essa disposição confirma o que a literatura aponta há alguns anos,

a maior presença das mulheres, nesse caso, brancas, no ensino superior, embora não signifique que não tenham as desigualdades entre as carreiras que alcançam (ARTES, 2016).

Logo o que precisamos reter é que a Tabela 1 nos possibilita enxergar uma visível sub-representação (ou exclusão) da população negra e uma sobre-representação da população branca na pós-graduação. Para utilizar os termos conhecidos de José Jorge de Carvalho (2005a), estes números expressam a situação de confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. As instituições de ensino superior acomodam algumas áreas tão segregadas, como é o caso da pós-graduação, que, segundo Carvalho (2005a, p. 34), “é perfeitamente possível que um docente e pesquisador desenvolva, por décadas, o trabalho acadêmico, sem conviver com um único estudante negro ou com um único docente negro”.

Como sabemos, são a partir das críticas a estes elevados índices de desigualdades raciais na pós-graduação brasileira, assim como dos desafios que se interpõem para o acesso e permanência de estudantes negros/as e indígenas, que emergem as ações afirmativas neste nível de ensino.

\*

Dentre os espaços institucionais com capacidade de decisão e competência legal para discutir e aprovar políticas afirmativas na pós-graduação, Anna Venturini (2021, p. 267) elenca: o Congresso Nacional; as assembleias legislativas estaduais; o Ministério da Educação e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), além das universidades com seus conselhos universitários e os próprios programas de pós-graduação com seus colegiados.

No Congresso, segundo Venturini (2021), entre 2002 e 2019 não houve propostas de criação de ações afirmativas na pós-graduação, com exceção da apresentação do projeto de lei n. 2890/2015 que, até 2021, ainda não havia sido discutido nas comissões da Câmara de Deputados. Somente em 2020, em reação à revogação temporária da Portaria Normativa n. 13/2016 pelo ex-ministro da Educação Abraham Weintraub, que foram apresentados novos projetos. Já em relação às assembleias legislativas estaduais destaca-se somente a do Rio de Janeiro que instituiu em 2014, a partir da Lei 6.914/2014, ações afirmativas na pós-graduação das suas universidades públicas.

Venturini (2021) destaca que a questão das ações afirmativas na pós tornou-se uma questão na agenda de um espaço institucional específico: a academia – com discussões e propostas circulando em alguns conselhos universitários, colegiados de

programas de pós-graduação e órgãos do governo federal como o MEC e a Capes. A partir disso, de acordo com a autora, pode-se depreender que: “a questão não alcançou a agenda geral de políticas públicas do país”, não foi alvo de debates da opinião pública ou de posicionamentos do executivo, legislativo ou judiciário, dado o acúmulo e conquistas do debate para o nível da graduação. Sendo assim, é possível identificar três fases das ações afirmativas na pós-graduação:

*A primeira fase, de 2000 a 2011*, esteve marcada pela “circulação de ideias em uma comunidade (...) composta por programas específicos, com baixa difusão pelo país” (VENTURINI, 2021, p. 268). A primeira universidade a implementar uma política de ação afirmativa para negros e indígenas na pós-graduação foi a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em 2002, o que indica, consoante Venturini e Feres Junior (2020, p. 885), que “as medidas para a pós-graduação nasceram ao mesmo tempo que aquelas voltadas à graduação, ainda que seu desenvolvimento tenha se dado de forma diferente em termos de ingresso na agenda governamental e difusão pelas instituições do país”.

Dessa forma, o nascimento e a demanda das ações afirmativas na graduação foram simultâneos ao nível da pós-graduação, como pode ser observado nas propostas apresentadas ao governo do Rio de Janeiro, em 1998, e à Universidade de Brasília, em 1999, que já indicavam a necessidade de reserva de vagas ou outro mecanismo para ingresso de grupos excluídos na pós-graduação (Cf. CARVALHO, 2005a; VENTURINI, 2021). No entanto, de forma estratégica e considerando a polêmica das cotas na graduação, a pós-graduação foi deixada para um momento posterior, como informou um entrevistado membro do movimento negro para Venturini (2021).

Ainda no início dos anos 2000, destaca-se o incentivo das Fundações Ford (FF) e Carlos Chagas (FCC) na criação de programas de inclusão de grupos minoritários na pós-graduação, como foi o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford (IFP) (SOUZA, 2018; ARTES, 2016). Ademais, nesse período, poucos programas de pós-graduação discutiram ou criaram políticas afirmativas.

*A segunda fase, de 2012 a 2016*, é marcada pela chegada do problema na agenda do MEC e da Capes após a aprovação da Lei 12.711/12 – que instituiu a política de cotas na graduação, em outras palavras, “a questão das ações para a pós-graduação apresentou-se com o transbordamento do debate prévio no âmbito da graduação” (VENTURINI, 2021, p. 269). Destaca-se, sobretudo, a pressão e agência dos movimentos negros e

estudantis. De acordo com Venturini (2021), a Educafro<sup>30</sup> apresentou a demanda de políticas afirmativas na pós-graduação ao MEC, no período de 2012 a 2017, sendo que em 2013 este pedido também foi feito à Capes. Ainda neste ano, Frei David dos Santos, liderança da Educafro, indagou pessoalmente a Presidenta Dilma Rousseff sobre a ausência de estudantes negros e negras na pós-graduação e reivindicou ações afirmativas neste nível de ensino e nas políticas de intercâmbio e internacionalização universitária.

Já em 2014 foi pautado no 24º Congresso Nacional de Pós-Graduandos (Rio de Janeiro, 1 e 4 de maio de 2014) o apoio e demanda por cotas raciais, sociais e para pessoas com deficiência na pós-graduação. A Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) também reivindicou naquele momento que a autodeclaração étnico-racial de discentes e docentes fosse obrigatória na Plataforma Sucupira, o sistema que concentra as informações sobre a pós-graduação brasileira.

Em 2015, já no segundo mandato da Dilma Rousseff, fruto da demanda ao MEC e à Capes por esses movimentos, ocorreu a criação de um Grupo de Trabalho (Portaria MEC n. 929/2015 e Portaria Capes n. 149/2015) destinado a debater políticas de inclusão na pós-graduação, com integrantes do governo federal e de entidades da sociedade civil, como a Educafro e a ANPG. Venturini (2021) destaca que a discussão de uma possível legislação neste Grupo de Trabalho foi povoada por conflitos e dissensos, sobretudo pelo contexto político de corrosão democrática que estava colocado no país. A Portaria Normativa n. 13/2016 (11/05/2016) foi publicada um dia antes do afastamento da Presidenta Dilma Rousseff e de sua equipe de governo que culminou no golpe de 2016.

Tal Portaria, em síntese, incentiva as universidades e os programas de pós-graduação a criarem, no prazo de 90 dias, propostas de inclusão de negros/as, indígenas e pessoas com deficiência. Além disso, solicita que as instituições criem comissões de acompanhamento dessas políticas, assim como designa à Capes a tarefa de avaliar e fornecer subsídios para acompanhar a implementação. Observa-se que, dentre outras características, a Portaria não faz uma obrigatoriedade e não especifica uma modalidade de política de inclusão ou ação afirmativa, assim como não destaca as ações de permanência.

---

<sup>30</sup> A Educação e Cidadania de Afrodescendentes (Educafro), fundada em 1994 no Rio de Janeiro (RJ), é uma entidade do movimento negro brasileiro e dos cursinhos populares pré-vestibulares que trabalha, em várias cidades do país, pela inclusão de jovens negros e pobres no ensino superior, com a finalidade de “possibilitar empoderamento e mobilidade social para população pobre e afro-brasileira”. Disponível em: <https://www.educafro.org.br>. Acesso em 13 mai. 2022.

De todo modo, a *terceira fase, de 2016 em diante*, é marcada pela “difusão da política e ingresso na agenda de programas e universidades” (VENTURINI, 2021, p. 268). Especialmente a partir de 2017, há uma difusão expressiva de ações afirmativas devido a indução da Portaria Normativa e “de sua interpretação como obrigatória por programas e universidades” (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020, p. 904). Fato é que até janeiro de 2018, dos 2.763 programas de pós-graduação acadêmicos (mestrado e doutorado) das universidades públicas brasileiras, 747 (26,4%) já tinha instituído alguma modalidade de ação afirmativa. Em síntese, a maior parte dos programas (73,1%) seguiram resoluções dos conselhos universitários que obrigavam todos os programas de suas instituições a reservarem vagas ou estabelecerem processos seletivos especiais. Outros programas (17,9%) decidiram instituir ação afirmativa por meio da autonomia de seus colegiados. Desses programas, a grande maioria são das áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, com baixa participação de programas de “áreas mais duras”, como das Engenharias que nenhum programa aderiu por iniciativa própria à ação afirmativa. Por fim, programas de universidades do Estado do Rio de Janeiro (8,6%) cumprem uma legislação estadual que determina a instituição de cotas na pós-graduação.

Já que não há uma legislação a nível nacional, há uma considerável diversidade entre as políticas adotadas pelos programas e universidades. Em geral, segundo a pesquisa realizada por Venturini e Feres Junior (2020), predomina-se a modalidade de reserva de vagas no acesso tradicional ou nas vagas suplementares, assim como de processos seletivos (editais) específicos. Chama-se atenção que a modalidade de bônus, “adotada anteriormente na graduação, foi ignorada nas políticas da pós-graduação” (VENTURINI; FERES JUNIOR, 2020, p. 904). Outra diferença é que estudantes oriundos de escola pública e de baixa renda, público-alvo preferido das políticas afirmativas na graduação, saem de cena e estudantes negros/as (pretos/as e pardos/as), indígenas e com deficiência ganham predominância como sujeitos das ações afirmativas na pós-graduação<sup>31</sup>.

\*

Como já informamos na introdução, a UFMG aprovou uma política afirmativa para a pós-graduação em 2017, logo após a circulação da Portaria Normativa do MEC N. 13 de 2016. A Resolução UFMG nº 02/2017 institui a “Política de Ações Afirmativas

---

<sup>31</sup> Ainda de acordo com Venturini e Feres Junior (2020), outra novidade das ações afirmativas na pós-graduação é a inclusão, ainda que em pequena proporção, de pessoas transexuais e travestis e portadores de visto humanitário (refugiados) como público-alvo.

para a inclusão, nos Cursos de Pós-Graduação, de pessoas negras (pretas e pardas), indígenas e com deficiência”.

No que se refere ao acesso, para os/as candidatos/as negros/as é garantido a reserva de 20% a 50% das vagas ofertadas anualmente por cada curso de mestrado (acadêmico ou profissional) e doutorado. A porcentagem deve ser discutida e aprovada por cada colegiado dos programas. Destaca-se, especialmente, que os/as candidatos/as devem concorrer somente às vagas reservadas, mas, caso não haja candidatos/as negros/as aprovados/as para preencher as vagas, estas podem ser revertidas para os/as candidatos/as aprovados/as pela ampla concorrência. Já no que se refere ao acesso de pessoas indígenas e com deficiência, garante-se editais específicos com a oferta de, no mínimo, uma vaga suplementar em cada curso, para cada grupo social (indígena e com deficiência).

A política ainda garante ações de permanência, isto é, “ações e atividades complementares, individualizadas ou coletivas, que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social, maximizando a possibilidade de permanência de discentes negros/as, indígenas e com deficiência na Instituição” (UFMG, 2017). A Resolução especifica estas ações como programas de monitoria, cursos formativos para funcionários/as (docentes e técnicos/as), planos de estudo diferenciado, assim como a revisão das normas de concessão das bolsas. Estas ações precisam ser apresentadas por cada Colegiado e encaminhadas para apreciação dos órgãos superiores<sup>32</sup>.

O Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FaFiCH), realizou entre o período de 2018 a 2021 uma pesquisa intitulada “Ações Afirmativas nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da UFMG” com o objetivo de “mapear e acompanhar processos relativos à aplicação das ações afirmativas em programas de pós-graduação stricto sensu da UFMG”, observando a sua amplitude, impacto e os desafios (CONEXÕES DE SABERES, 2021, p. 1)<sup>33</sup>.

Mesmo diante da falta de dados sistematizados, desagregados por cor/raça e por modalidade de acesso, o Conexões de Saberes (2021) conseguiu apontar algumas tendências referentes aos dois primeiros anos de ação afirmativa na pós-graduação da

---

<sup>32</sup> Ademais, a Resolução UFMG nº 02/2017 institui a Comissão Permanente para Acompanhamento das Ações Afirmativas da Pós-Graduação da UFMG (Acompanha-PG). No entanto, este acompanhamento passou a ser integrado pela Comissão Permanente de Ações Afirmativas e Inclusão Social (CCPAI) da UFMG, criada em 2018 (CONEXÕES DE SABERES, 2021).

<sup>33</sup> A pesquisa ainda tinha como objetivo propor e sugerir medidas para os programas de pós-graduação e para a Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFMG, para aprimoramento e ampliação das ações afirmativas. Agradeço a oportunidade de ter acesso à esta pesquisa no dia 28 de outubro de 2021, durante um encontro realizado pela equipe do Conexões de Saberes.

UFMG, entre 2018 e 2019. Os dados apresentados na pesquisa são das matrículas desagregadas pela modalidade de acesso (ampla concorrência ou vagas reservadas para negros/as, indígenas, pessoas com deficiência) e pelas unidades da UFMG.

Observa-se que, nos dois primeiros anos de implementação da política afirmativa, os cursos de mestrado acumulam uma quantidade maior de matrículas de cotistas negros/as do que os cursos de doutorado. Dentre as unidades, destaca-se a maior presença de cotistas negros/as nos programas de pós-graduação da FaE, FaFiCH e Escola de Música. Além disso, as matrículas de indígenas e pessoas com deficiência apresentam-se em quantidade bastante reduzida, com presença somente nos cursos de mestrado da FaE, FaFiCH, Faculdade de Medicina, Faculdade de Letras e Escola de Belas Artes.

Tais informações podem representar que os programas de pós-graduação têm reservado as vagas, no caso para negros/as seja de 20% das vagas ou até mesmo de 50%, como é o caso do PPGE/FaE mas, esse número não corresponde à quantidade de aprovados e, por consequente, de matriculados. Infelizmente a qualidade dos dados trabalhados pelo Conexões de Saberes (2021) é bem limitada para inclusive apresentá-los numericamente, uma vez que o relatório apresenta somente os percentuais em uma visualização gráfica. Nesse sentido, o mais importante para reter aqui é considerar que, de fato, entre as unidades da UFMG, a FaE apresenta uma quantidade relativamente significativa de estudantes cotistas negros/as nos seus cursos de pós-graduação.

\*

Conforme apresentamos na seção anterior, o Mestrado em Educação na FaE/UFMG, que dá origem ao PPGE, foi criado em 1971 e, de acordo com Zaidan et al. (2011, p. 134), o curso esteve registrado inicialmente com a área de concentração em “Metodologia de ensino”, com o objetivo principal de “formar especialistas em ensino-aprendizagem dedicados ao estudo de métodos e técnicas de ensino e ao desenvolvimento de pesquisas sobre essa temática específica”. Logo em 1975, outras duas áreas de concentração foram acrescentadas, estabelecendo-se como um Mestrado com abordagem interdisciplinar, foram elas: “Ciências Sociais Aplicadas à Educação” e “Política e Administração do Ensino Superior”. No entanto, ainda de acordo com Zaidan et al. (2011, p. 134), em 1978, houve uma nova reorganização curricular, com a extinção da segmentação entre as três áreas e criação de uma área nuclear intitulada “processo de produção-reprodução do saber na sociedade capitalista”.

Na década de 1990, o Programa reformulou mais uma vez o seu currículo e projeto, buscando atender novas exigências dos órgãos que regulamentam a pós-

graduação. Houve então a organização de linhas de pesquisas vinculada aos pesquisadores além de um direcionamento para a transdisciplinaridade (ZAIDAN et al., 2011). Destaca-se que nesse período, conforme as autoras, ocorreu a alteração no processo seletivo de novos estudantes, com a exigência da apresentação de projetos de pesquisa endereçados a alguma linha de pesquisa. Como registramos acima, o doutorado também foi criado ao longo dessa década, em 1991. Além disso, é preciso registrar que em 2009 foi criado o Doutorado Latino-Americano em Educação no âmbito do PPGE/FaE/UFMG. Já em 2013, no âmbito da FaE, foi criado o Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE).

Portanto, atualmente, o PPGE/FaE/UFMG congrega o mestrado acadêmico, o doutorado e o doutorado latino-americano e está organizado em torno de dois eixos temáticos transversais: inclusão/exclusão nos processos educativos e educação e conhecimento, que inclusive estão estampados no próprio subtítulo do nome do Programa (Inclusão Social e Conhecimento). O atual objetivo do PPGE é:

formar mestres e doutores por meio das ações de ensino e do desenvolvimento de pesquisas pertinentes ao campo educacional, de forma a contribuir para o avanço das teorias e metodologias que ensejem produção de conhecimento comprometido com a superação das desigualdades sociais e educacionais brasileiras e de outros países (UFMG, 2022).

Ainda caracterizando o Programa, é preciso destacar que o PPGE é reconhecido pela CAPES como um programa de excelência (nota 7). O processo de seleção de estudantes para os cursos de mestrado e doutorado é organizado a partir da oferta de vagas pelas linhas de pesquisa, de acordo com a quantidade de docentes disponíveis para orientação<sup>34</sup>.

O PPGE/FaE/UFMG, desde o primeiro edital da vigência da referida Resolução, publicado em 2017, para ingresso de estudantes em 2018, reserva a quantidade máxima de 50% das suas vagas para estudantes negros e negras. Contudo, é preciso registrar que ao reservar metade das vagas (50%) para autodeclarados/as negros/as não significa necessariamente que ingressam 50% por ano, tendo em vista que o Programa e as suas Linhas de Pesquisa podem não aprovar essa quantidade, retornando as vagas para o modelo tradicional de ingresso (ampla concorrência), como tem ocorrido desde 2018.

---

<sup>34</sup> Atualmente o PPGE/FaE/UFMG está organizado em 12 linhas de pesquisa, são elas: Currículos, Culturas e Diferença; Docência: Processos constitutivos, sujeitos socioculturais, experiências e práticas; Educação e Ciências; Educação e Linguagem; Educação Matemática; Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas; História da Educação; Infância e Educação Infantil; Política, Trabalho e Formação Humana; Políticas Públicas de Educação; Psicologia, Psicanálise e Educação; Sociologia da Educação: escolarização e desigualdades sociais.

**Tabela 2 - Quantidade de vagas reservadas e de estudantes aprovados por ações afirmativas para negros/as no PPGE/FaE/UFMG, segundo ano de ingresso e curso**

Ano Publicação do Edital Ano de ingresso	Quantidade de vagas reservadas			Quantidade de estudantes aprovados/as		
	Mestrado	Doutorado	Total	Mestrado	Doutorado	Total
2017/2018	30	34	64	15	15	30
2018/2019	24	23	47	10	8	18
2019/2020	26	24	50	9	9	18
2020/2021	19	26	45	9	16	25
<b>Total</b>	99	107	206	43	48	91

Fonte: dados retirados dos editais e listas de aprovados/as no site PPGE/FaE/UFMG e organizados pelo pesquisador. Disponível em: <https://www.posgrad.fae.ufmg.br/>. Acesso em 20 fev. 2022.

Como podemos observar na Tabela 2, o número de estudantes aprovados no processo de seleção é muito inferior à quantidade de reserva de vagas. O grande desafio é saber qual o motivo da não ocupação das vagas. O que se sabe é que as vagas reservadas que não são ocupadas porque não há candidatos aprovados são redirecionadas para a ampla concorrência e, em geral, são ocupadas pelos sujeitos do direito à educação superior não optantes das ações afirmativas. Com as (poucas) informações que possuímos não é possível afirmar que o “problema” seja pela falta de demanda, isto é, de candidatos/as inscritos/as na seleção ou se alguma das fases do processo de seleção constituem um impeditivo para a progressão dos/as candidatos/as até a aprovação. Os dados são escassos e até mesmo a quantidade de estudantes que se inscrevem pela modalidade de ação afirmativa não é publicizada, assim como os resultados parciais não são desagregados, impossibilitando esse monitoramento.

Mas, é preciso destacar que este problema tem sido encarado por duas instâncias importantes para as ações afirmativas no PPGE e que congregam capacidades administrativas e políticas para monitoramento e aperfeiçoamento destas políticas, trata-se da Comissão de Acompanhamento das Ações Afirmativas e do Coletivo de Cotistas Andrea Marques.

A Comissão de Ações Afirmativas do Programa foi criada em 2018 com uma primeira composição de integrantes e, em 2020, formou-se uma nova composição e passou a ser regulamentada pela Resolução N° 14/2020, aprovada pelo Colegiado do Programa em 07/12/2020. Como os sujeitos das ações afirmativas na pós-graduação da UFMG são, conforme a Resolução 02/2017, as pessoas negras, indígenas e com

deficiência, a Comissão também atenta para esse público. A Comissão deve ser composta por sete integrantes, sendo cinco docentes indicadas/os pelo Colegiado e duas representantes discentes (uma mestranda e uma doutoranda, de preferência) indicadas pelo Coletivo de Cotistas da Pós e outras organizações de discentes do/no Programa, com prioridade para estudantes negros, indígenas ou com deficiência (UFMG, 2020).

Em síntese, o objetivo da Comissão é monitorar a implementação das ações afirmativas no Programa e construir ações de ingresso e permanência dos sujeitos das ações afirmativas. Além disso, deve assessorar as questões referentes às ações afirmativas no processo seletivo, como a realização do procedimento de heteroidentificação. Dentre outros objetivos, destaca-se o de elaborar relatórios de avaliação e incentivar o aprimoramento das políticas, de forma articulada com o Colegiado, as Linhas de Pesquisa, as Comissões de Acompanhamento Discente e Docente, os Coletivos e as representações discentes. Por fim, à Comissão compete propor e/ou apoiar atividades formativas referentes às ações afirmativas e discussões que ampliem a inclusão de coletividades sub-representadas.

Já o Coletivo Cotista de Estudantes Negros e Negras na Pós-Graduação Andréa Marques<sup>35</sup> surgiu, também em 2018, junto com a chegada da primeira turma de cotistas negras/os no PPGE/FaE/UFMG. A criação do grupo ocorre, sobretudo, a partir de um questionamento acerca dos critérios que o Programa utilizava na distribuição das bolsas de mestrado e doutorado disponíveis (ALVES et al., 2022). Ao longo dos seus cinco anos de existência, uma parte deles vivenciados durante o ensino remoto, o Coletivo tem uma atuação política voltada para as questões que envolvem o nosso acesso e a nossa permanência na pós-graduação. Entre o repertório de ação do Coletivo destaca-se a realização de encontros de acolhida anualmente com estudantes ingressantes, reuniões periódicas para planejamento das atividades, encontros formativos, representação em instâncias colegiadas do Programa e da Universidade, além do envio de cartas e diálogo com o Colegiado e com a Comissão de Ações Afirmativas do Programa, no que se refere, especialmente, à ocupação das vagas de ações afirmativas e as possíveis políticas de permanência na pós-graduação.

Especificamente no ano de 2020, o Coletivo enviou uma carta ao Colegiado e à Comissão de Ações Afirmativas do Programa expondo a situação da não ocupação das

---

<sup>35</sup> Esta nomeação do Coletivo foi feita em 2020 como uma homenagem póstuma à Andrea Marques, uma das fundadoras do grupo em 2018, quando era estudante de doutorado no PPGE-FaE-UFMG (ALVES et al., 2022).

vagas reservadas no processo seletivo. Desde então, ao que parece, o Programa (incluindo o Colegiado e a Comissão) entenderam a situação como um problema relevante e, no momento, está sendo realizada uma pesquisa de monitoramento dos processos seletivos, observando quais são as possíveis dificuldades para que a quantidade de estudantes negros e negras aprovadas seja tão inferior às vagas reservadas.

Em concordância com Santos (2021), as práticas do Coletivo contribuem, sobremaneira, para fazer valer o direito tanto do acesso quanto da permanência negra na pós-graduação. Por isso, o Coletivo dá continuidade histórica às lutas dos movimentos negros e de mulheres negras, assim como também se destaca pelas suas ações antiepistemicidas no território cotidiano do PPGE/FaE/UFMG.

#### 4. Uma pesquisa documental e os seus caminhos metodológicos

Uma pandemia no meio da pesquisa ou uma pesquisa no meio da pandemia? Uma pandemia no mestrado ou fazendo mestrado na pandemia? Desde o início a nossa proposta de pesquisa não envolvia uma pesquisa de campo ou a realização de entrevistas, estratégias metodológicas que necessitariam, a princípio, de um envolvimento presencial com os sujeitos. O que se desenhava desde então era uma pesquisa documental com os formulários de autodeclaração. Logo, eu já esperava que o percurso do mestrado fosse de muitas trocas e diálogos presenciais que pudessem *movimentar* minha posição de pesquisador, já que eu faria uma pesquisa sem conexão direta com os sujeitos e interlocutores, tratava-se de uma relação com os documentos.

No entanto, no mês de março de 2020, quando eu iniciava o mestrado, iniciava também a pandemia de coronavírus. Cursei os quatro semestres do mestrado no ensino remoto emergencial, no isolamento, sem contato presencial e físico, com colegas, grupos de pesquisa e com orientador. As relações se estabeleceram entre as telas do computador e do celular, nas chamadas de vídeo, conversas de WhatsApp e trocas de e-mails. A minha casa, em especial, o quarto, tornou-se, além das suas funções habituais, um local de estudo, trabalho, sala de aula, campo de pesquisa.

Muitos sentimentos e emoções atravessaram esse período. A felicidade, a possibilidade e a oportunidade de cursar o mestrado e realizar a pesquisa se misturaram às angústias, medos e incertezas que nos assolam frente à crise sanitária e o poder do vírus. Nesse período, também se fizeram presentes a raiva, a tristeza e a revolta com as tristes estatísticas de morte, a percepção do aumento da fome e do desemprego – acentuadas pela pandemia e pelo contexto político terrível de desdemocratização. Mas não perdi a esperança e o fôlego para seguir. Direta e indiretamente a realização da pesquisa e a escrita desta dissertação foram afetadas por este contexto.

Dessa maneira, a pesquisa documental se apresentou como a forma mais pertinente para a possibilidade de realização da pesquisa de forma remota, sem necessidade de encontros presenciais. Assim, foi a estratégia metodológica para operacionalizar a nossa inquietação de pesquisa, qual seja, identificar e compreender como as/os estudantes justificam e sustentam suas autodeclarações raciais enquanto negras/os (pretas/os e pardas/os). De acordo com André Cellard (2008, p. 296-297), “tudo que é vestígio do passado, tudo que serve de testemunho, é considerado como documento

ou ‘fonte’ (...). O ‘documento’ em questão, aqui, consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel”.

Desde quando estava planejando a proposta de pesquisa, nos momentos de preparação para o processo seletivo do mestrado, eu me indagava se seria possível o acesso à tais documentos de autodeclaração, dado o seu caráter de sigilo e as dimensões éticas de pesquisa que, como ainda vou argumentar neste capítulo, estão atravessadas pelas relações/tensões raciais brasileiras.

A Resolução 02/2017 que dispõe sobre as políticas afirmativas na pós-graduação da UFMG determina em seu 4º artigo que:

Art. 4º Para os fins desta Resolução, consideram-se negros os candidatos que assim autodeclararem.

Parágrafo único. A autodeclaração de candidatos negros deverá ser acompanhada por uma carta descritiva e fundamentada acerca de seu pertencimento étnico, a ser apresentada no ato da inscrição e, no caso de aprovação em processo seletivo, será arquivada na pasta do discente, como documento comprobatório de sua opção para acesso (UFMG, 2017).

Considerando que os formulários de autodeclaração deveriam estar arquivados nas pastas de discentes, em agosto de 2020, entramos em contato com a professora Isabel de Oliveira e Silva, que na época era vice-coordenadora do PPGE-FaE-UFMG e, por isso, estava na coordenação da Comissão Ações Afirmativas do Programa. Buscávamos saber se a possibilidade de acessar estes documentos deveria ser discutida diretamente com a Coordenação, com o Colegiado ou com a Comissão de Ações Afirmativas. O primeiro encaminhamento dado foi que, nesse caso, a solicitação deveria ser feita inicialmente à Coordenação que, por sua vez, poderia consultar tanto a Comissão quanto o Colegiado.

Em outubro de 2020, enviamos uma solicitação para a Coordenação e, como primeiro retorno dado pela então coordenadora, professora Andrea Moreno, obtivemos a informação de que seria preciso consultar a Secretaria do Programa para avaliar a possibilidade de acesso, considerando o sigilo dos documentos. Além disso, outro impeditivo apresentado foi o de que, como os documentos são armazenados em um sistema digital na pasta de cada estudante, não havia, à princípio, a possibilidade da Coordenação viabilizar o meu acesso, assim como não seria possível que o Programa disponibilizasse pessoal para realizar uma busca no sistema.

Transcorridos alguns meses, a Coordenação nos direcionou para a então coordenadora da Comissão de Ações Afirmativas do Programa, a professora Monica Rahme, para que ela pudesse mediar nossa solicitação.

Após apresentarmos, no dia 14 de outubro de 2020, nossos interesses de pesquisa para a professora Mônica, ela os apresentou aos integrantes da Comissão de Ações Afirmativas do PPGE. Segundo ela, a Comissão se posicionou favoravelmente ao acesso aos documentos, reforçando a necessidade de preservar o anonimato e que consultássemos o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP-UFMG), mesmo considerando que, dado o caráter da pesquisa, não seria necessária essa submissão. Além disso, a professora Mônica nos alertou que a Comissão de Ações Afirmativas tem uma função consultiva, e a autorização para acesso aos documentos deveria ser dada pelo Colegiado do PPGE.

Logo após, em novembro de 2020, eu, Rodrigo e Mônica nos reunimos virtualmente. Na ocasião, ela nos disse desse parecer da Comissão e nos deu algumas sugestões. Naquele momento, o professor Rodrigo nos trouxe a necessidade em pensar e construir *parâmetros éticos de uso* de documentos como as autodeclarações. Considerando que se trata de documentos relativamente novos na história da instituição e que, como discutiremos em seguida, mescla tanto elementos de autodeclaração racial quanto autobiográficos, é preciso que se estabeleça convenções éticas para consulta e utilização em pesquisas.

Ademais, havia uma esperança em conseguir acesso aos documentos. No entanto, também havia a necessidade de aguardar as etapas da pesquisa. Uma delas era o envio do projeto de pesquisa para uma professora parecerista para depois ser enviado para o Comitê de Ética e, por fim, fazer a solicitação ao Colegiado. Ou seja, o caminho a ser percorrido era: parecer do projeto > comitê de ética > solicitação de acesso aos documentos.

O projeto foi enviado para avaliação da professora Dyane Brito Reis Santos, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Ela nos trouxe excelentes contribuições, sugestões e problematizações em seu parecer. Especialmente o seu último questionamento sobre a nossa metodologia deve ser retomado aqui, ela nos indagou: “É possível que o programa ceda as cartas para análise? Você põe em dúvida se as cartas podem ser recuperadas no sistema. Qual o plano “B” em caso negativo?”.

Com o parecer em mãos, fomos aconselhados em já apresentar o projeto ao Comitê de Ética com uma autorização de acesso aos formulários de autodeclaração assinada pelo PPGE-FaE. Sendo assim, em 19 de junho de 2021, endereçamos uma solicitação à Coordenação e ao Colegiado. Nesse momento, a coordenação do Programa já havia sido trocada. Fizemos a solicitação, enviamos o Termo de Compromisso e Utilização de Dados e sinalizamos os contatos que já havíamos feito, inclusive com o

parecer favorável da Comissão de Ações Afirmativas. Solicitamos, ainda, que fosse incluído esse pedido na pauta da reunião do Colegiado.

A Secretaria do Programa nos respondeu que precisaríamos aguardar, pois seria necessário consultar a Pró-Reitoria de Pós-graduação (PRPG) “devido ao *sigilo* dos documentos”. Demos ênfase ao termo sigilo dada a sua forte presença tanto nas nossas concepções, enquanto pesquisadores, quanto nas deliberações da gestão que é responsável pela guarda dos documentos. Como ainda vamos explorar neste capítulo, sigilo é algo construído nas atividades de arquivo do Estado, um processo no qual determinadas informações e documentos tornam-se sigilosos (MBEMBE, 2002).

Quarenta e quatro dias após fazermos o pedido – no dia 02 de agosto de 2021 – recebemos um retorno definitivo da Coordenação, após consulta à PRPG, informando que não seria possível disponibilizar acesso aos documentos dado o sigilo das informações que neles constam. Todavia, apresentou-nos a possibilidade de disponibilizar nomes e e-mail dos/as estudantes para que pudéssemos fazer contato e solicitar autorização e compartilhamento dos documentos diretamente com cada um/a dos/as estudantes que ingressaram no Programa por ações afirmativas. Por estarmos na modalidade de ensino remoto, esse processo tornou-se angustiante, pois tratava-se de aguardar respostas por e-mail, não sendo possível nos dirigir presencialmente aos setores, conversar com os responsáveis.

Diante da resposta negativa e da possibilidade apresentada, solicitamos uma reunião com a Coordenação e com representação da Comissão de Ações Afirmativas para obtermos maiores informações dessa decisão, assim como traçar esse plano “B”, indagado já no parecer pela professora Dyane Santos.

A reunião virtual ocorreu no dia 10 de agosto de 2021 e contou com a presença da professora Rosimar Oliveira, atual Coordenadora do Programa, Lorena Maia e Melissa Torre, da equipe técnica do Programa, professora Shirley Miranda representante da Comissão de Ações Afirmativas do Programa, Rodrigo, nosso orientador, e eu. Em linhas gerais, eu iniciei apresentando um pouco da proposta de pesquisa e das conversas que já tínhamos feito com a Coordenação anterior e com a Comissão. A Coordenação ratificou a impossibilidade de acesso aos dados devido o sigilo e a orientação da PRPG. Ainda na reunião, a professora Shirley, assim como o professor Rodrigo, disseram da importância da pesquisa para a própria implementação e avaliação das ações afirmativas, podendo contribuir para avaliações feitas tanto pela Comissão como pelo Programa de modo geral. Além disso, o professor Rodrigo, que também ocupa a Presidência da Comissão

Permanente de Ações Afirmativas e Inclusão Social da UFMG, disse que esta interdição de acesso aos documentos chama para a Comissão a necessidade de estabelecer um contato com as instâncias da Universidade para construir e estabelecer parâmetros de acesso aos documentos de autodeclaração, observando os princípios éticos de pesquisa das ciências humanas e sociais.

Assim, ao final da reunião, duas possibilidades de acesso aos documentos se desenharam: a primeira seria o contato individual e pessoal que eu faria com cada estudante cotista do PPGE, via e-mail, para que, caso ainda tenham uma versão do documento enviado no processo seletivo, e concordassem, pudessem compartilhar comigo uma cópia. Nessa possibilidade a Coordenação poderia me enviar a lista de estudantes com seus respectivos e-mails. Já a segunda possibilidade, seria que, caso a/o estudante não tivesse mais uma cópia do documento e mesmo assim autorizasse e consentisse em participar da pesquisa, poderia autorizar o acesso, via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), nos arquivos do PPGE. No entanto, essa segunda possibilidade foi apresentada com dificuldade devido indisponibilidade de tempo da Secretaria do Programa para resgatarem tais documentos no sistema, considerando também os meus prazos de pesquisa.

Obtivemos um relativo sucesso com a primeira possibilidade apresentada. Todavia, antes de prosseguirmos, julgamos necessário apresentar as principais características dos documentos em questão e refletir sobre a impossibilidade de acessá-los diretamente no PPGE-FaE-UFMG.

#### **4.1 Autodeclaração étnico-racial justificada, um gênero do discurso**

O documento que analisamos nesta pesquisa carrega um conjunto de nomes, como carta de autodeclaração, carta descritiva, carta consubstanciada, formulário de autodeclaração ou autodeclaração justificada. Uma variedade de nomes que marcam o seu próprio processo de implementação no contexto da UFMG.

Conforme já apresentamos, a UFMG implementa política afirmativa focalizando estudantes negros desde 2009, no ingresso dos seus cursos de graduação, com uma política de bônus. O mecanismo da autodeclaração foi o critério principal nesta fase, assim como nos anos iniciais do sistema de cotas adotado em razão da obrigatoriedade da Lei 12.711/12, a partir de 2013.

As denúncias de fraudes que se espalharam pelo país a partir de 2016, com reverberação midiática e jurídica, também encontraram eco na UFMG, notadamente a partir de 2017 (JESUS, 2021). Denúncias protocoladas sobretudo por estudantes negros organizados em movimentos e coletivos pressionaram posicionamentos da instituição. Uma das iniciativas da UFMG foi a criação da Comissão Permanente de Ações Afirmativas e Inclusão Social (CPPAI), além da instauração de uma comissão de sindicância para apurar as denúncias de fraude. Dentre as ações para prevenção das eventuais irregularidades e fraudes<sup>36</sup> que poderiam ocorrer, destaca-se a alteração no documento de autodeclaração e a criação das comissões complementares à autodeclaração.

Na UFMG e em outras universidades, a alteração do formulário de autodeclaração pôde ser perceptível em dois pontos: primeiro, na explicitação de que o público da Lei 12.711 não seria somente “pretos, pardos e indígenas”, mas “negros (pretos e pardos) e indígenas”; e segundo, a adição de um campo de resposta aberto, no qual o/a estudante pudesse descrever e/ou justificar a sua autodeclaração.

Cabe ressaltar que não se tratava de uma invenção da instituição, esta já era uma prática sustentada e defendida em outros lugares. Por exemplo, Cidinha da Silva (2003), ao relatar sobre o projeto “Próxima Parada: Universidade”, uma ação afirmativa desenvolvida pelo Geledés Instituto da Mulher Negra em 2002, dizia que um dos problemas na implementação de uma política de ação afirmativa diz respeito às definições de metodologias para seleção de pessoas negras. Ela chamava atenção para a existência de pessoas brancas que acessam indevidamente a política, os/as denominados/as “negros(as) de ocasião”: “aquelas pessoas oportunistas e/ou desonestas que se declaram negras com o fim exclusivo de conseguir uma vaga, cujo acesso não seria possível, caso se declarassem brancas, morenas ou quase brancas, como fizeram a vida inteira” (SILVA, 2003, p. 47). Silva (2003) aponta que os programas de ação afirmativa deveriam contemplar as pessoas com uma história de vida situada nas consequências do racismo em seus diferentes aspectos (culturais, educacionais, estruturais etc.). Nesse rumo, ela

---

<sup>36</sup> Cabe destacar que o termo “fraude” é utilizado aqui como um termo êmico (ou “nativo”) do debate público. Foi utilizado como uma nomeação e denúncia de um problema por parte de movimentos sociais negros universitários. Jesus (2021) propõe que repensemos a ideia de “fraude em cotas” pois em grande parte das situações de incompatibilidade entre uma autodeclaração e uma heteroidentificação não é possível definir se houve má-fé ou não, sobretudo se considerarmos o imaginário coletivo brasileiro de uma identidade nacional baseada na mestiçagem. Sendo assim, Jesus (2021, p. 63) propõe mobilizar a ideia de “uso indevido de cotas”.

defendeu a necessidade de uma “autodeclaração fundamentada pela história de vida que, realmente, consubstancia o pertencimento racial declarado” (SILVA, 2003, p. 49).

Além disso, é preciso relembrar que no julgamento da ADPF 186 pelo STF que analisou a constitucionalidade das políticas de ação afirmativa, também foi discutido quais os mecanismos/instrumentos para delimitar e identificar o público-alvo e se estes seriam constitucionais. O relator Ministro Ricardo Lewandowski traz uma citação da pesquisadora Daniela Ikawa, que considera que a identificação ocorra prioritariamente pelo próprio indivíduo, isto é, pela autodeclaração, mas sinaliza para a articulação com outros mecanismos considerando a existência de possíveis irregularidades.

Para se coibir possíveis fraudes na identificação no que se refere à obtenção de benefícios e no intuito de delinear o direito à redistribuição da forma mais estreita possível (...), alguns mecanismos adicionais podem ser utilizados como: (1) a elaboração de formulários com múltiplas questões sobre a raça (para se averiguar a coerência da autoclassificação); (2) o requerimento de declarações assinadas; (3) o uso de entrevistas (...); (4) a exigência de fotos; e (5) a formação de comitês posteriores à autoidentificação pelo candidato. (IKAWA, 2008, p.129-1230 apud STF, 2012, p. 38).

Além de possibilitar a articulação da heteroidentificação como um mecanismo complementar às autodeclarações, podemos compreender que a decisão da UFMG em instituir a carta consubstanciada é inspirada nestas possibilidades apresentadas acima, como formulários com questões sobre raça, requerimento de declarações assinadas e uso de entrevistas. De certa forma, a autodeclaração justificada demanda a/o estudante a dizer algo mais do que somente se auto definir preto/a ou pardo/a (somente marcar uma opção) e abre a possibilidade ou “obrigatoriedade” de um posicionamento mais reflexivo acerca daquele ato. Nessa direção argumentou e explicou o professor Rodrigo Ednilson de Jesus, à época pró-reitor adjunto de Assuntos Estudantis, em um vídeo na TV UFMG:

A carta consubstanciada é um procedimento de aprimoramento da política de ação afirmativa. A partir desse ano, o estudante que se autodeclara negro ele preenche uma carta em que ele vai expressar quais são os elementos que ele mobiliza para se autorreconhecer como estudante negro. Não existe um gabarito em que a universidade defina o que ele precisa colocar, mas ele vai ter uma oportunidade de refletir sobre o seu pertencimento, refletir sobre os elementos que o fazem identificar, às vezes os elementos que o fazem ser identificado como estudante negro. Não há nenhum tipo de correção nessa carta e nesse momento não existe nenhuma previsão de uma comissão que faça uma checagem no momento dessa carta. Se por ventura, qualquer membro da comunidade fizer uma denúncia sobre essa autodeclaração, esse estudante vai ser chamado para conversar e os documentos dele vão ser usados também para compreender melhor o caso. Uma declaração falsa pode implicar inclusive na perda da sua vaga, mas é principalmente a possibilidade da gente tematizar uma coisa que nem sempre é tematizado, seja na escola, seja na família, que é

de pensar sobre o seu pertencimento racial (“Pró-reitor adjunto de Assuntos Estudantis fala sobre carta consubstanciada”, TV UFMG, 21/02/2018)<sup>37</sup>.

A autodeclaração justificada, ou a carta consubstanciada, atua como um estímulo para reflexão do pertencimento étnico-racial. Na descrição do site que explica o processo de seleção para ingresso em cursos de graduação da UFMG, há a seguinte definição:

O que é autodeclaração racial e étnica?

Requisito prévio para a candidatura, a autodeclaração racial e étnica é o autoconhecimento de pertencimento ao grupo de pessoas negras (pretas ou pardas) ou indígenas.

O que é Carta Consubstanciada ou a descrição fundamentada da autodeclaração?

A carta consubstanciada é um instrumento que promove a reflexão sobre o pertencimento étnico-racial. Nela devem conter os motivos pelos quais o candidato se autodeclara negro (preto ou pardo) ou indígena. A carta deve ser redigida em formulário específico e entregue no momento do registro acadêmico presencial<sup>38</sup>.

Destaca-se o entendimento da autodeclaração como um processo de “autorreconhecimento de pertencimento ao grupo”. Já no entendimento da carta consubstanciada ou descrição fundamentada da autodeclaração, podemos depreender que ao solicitar os motivos pelos quais o candidato se autodeclara negro (preto ou pardo) ou indígena, a universidade, através deste documento, espera-se que o estudante responda aos questionamentos da ordem de: “Por que você se autodeclara negro?; “O que te leva ou quais motivos te levam a se autodeclarar enquanto tal?”, em última instância, “o que é ser negro, preto, pardo, indígena para você? O que fundamenta ou sustenta você dizer que é isso que está dizendo?”. Enfim, a ideia de que o documento seja um instrumento que possa promover uma reflexão sobre a sua autoclassificação étnico-racial.

Cabe ressaltar ainda que outras universidades também adotaram a autodeclaração justificada a partir deste período de aprimoramento da política de cotas, após as denúncias de fraudes. Destaco somente algumas e a forma como as denominam o documento. A Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) denomina de “Autodeclaração Étnico-Racial Justificada” e, dentre os elementos, solicita que os/as estudantes descrevam uma justificativa com histórico social e cultural (UFOP, 2022). Outra caso é a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) com a “Autodeclaração Étnico-Racial Justificada”. Já a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em seu formulário de “Autodeclaração étnico-racial – pretos e pardos” apresenta um campo de resposta aberto

---

<sup>37</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I4tekgUiQi4>. Acesso em 15 mar. 2022.

<sup>38</sup> Disponível em: <https://www.ufmg.br/sisu/duvidas/>. Acesso em 20 abr. 2022.

solicitando que: “Declaro ainda que os seguintes motivos justificam minha autodeclaração (história de vida, identificação com a etnia negra)”.

É fato que a centralidade dessa discussão estava colocada com maior força para os cursos de graduação que, numericamente apresentam um maior corpo discente, assim como já haviam maior publicidade de denúncias de fraudes. No entanto, é neste contexto que também surgem as políticas de ação afirmativa na pós-graduação da UFMG a partir da sua aprovação em 2017. Conforme a Resolução nº 02 de 2017 da UFMG, que institui a política afirmativa na pós-graduação a “autodeclaração de candidatos negros deverá ser acompanhada por **uma carta descritiva e fundamentada** acerca de seu **pertencimento étnico**” (UFMG, 2017, ênfase nossa).

Nos chama atenção que o termo “racial” não aparece na Resolução. Na explicação do documento de autodeclaração informa que a carta precisa ser fundamentada no pertencimento étnico, tanto para os autodeclarados negros quanto indígenas. No que se refere especificamente ao Edital de ingresso no PPGE/FaE, o nosso *lócus* de pesquisa, dentre os documentos que os/as estudantes devem apresentar na inscrição ao processo seletivo, junto às cópias de documento pessoais, projeto de pesquisa etc., o edital se refere ao documento de autodeclaração da seguinte forma: “carta descritiva e fundamentada acerca de seu pertencimento étnico-racial”, ao que parece acompanhando o termo utilizado na referência, com destacado acréscimo do “racial”.

O modelo disponibilizado pelo PPGE em anexo ao edital é denominado “Autodeclaração étnico-racial” e além das informações como nome e documentos, destaca-se um campo de resposta aberto para autodeclaração. Nele, a/o estudante precisaria escrever como se autodeclara. Frise-se que, conforme veremos mais à frente, tiveram estudantes que preferiram escolher, por exemplo, colocar somente o termo “negro/a” e não selecionar ou registrar como se autodeclararia se enquanto preto/a ou pardo/a. No campo das justificativas o documento sugere que as pessoas declarem os motivos que justificam sua autodeclaração com um conjunto de linhas. Ao final, há uma pequena frase dizendo: “Estou ciente de que o candidato que prestar informações falsas relativas às exigências estabelecidas quanto à autodeclaração perderá o direito à vaga, caso seja selecionado”. O documento finaliza com data e assinatura (Anexo 1).

Todavia, conforme pudemos identificar, houveram mudanças no modelo do documento e no seu próprio nome no processo seletivo. A partir dos editais para ingresso em 2019, têm se denominado estes documentos como “*Formulário de autodeclaração étnico-racial*”, de acordo com o que dispõe a Resolução do CEPE/UFMG nº 02/2017,

*devidamente preenchido e justificado*”. O modelo apresentado aos candidatos trata-se de um formulário criado pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) da UFMG, um documento comum para todos os programas de pós-graduação da instituição. A diferença do modelo anterior é que a autodeclaração racial é feita por categorias com uma resposta fechada com uma única opção para marcar a categoria negro (que está em negrito, em destaque) e a posteriori com as subcategorias preto e pardo. Os demais elementos do documento continuam semelhantes ou muito parecidos com o modelo anterior (Anexo 2).

Portanto, no âmbito do processo de defesa e implementação deste mecanismo na pós-graduação ele foi denominado de “carta consubstanciada” e “carta descritiva e fundamentada”, mas aos poucos, no seu primeiro ano de existência, quando os documentos foram sendo institucionalizados e estabilizados passou a ser chamado de “Formulário de Autodeclaração Étnico-Racial (...) preenchido e justificado”. Todavia, é interessante dizer que, na graduação, o nome de “carta consubstanciada”, continuou.

Para avançar na nossa discussão e delimitar os caminhos que a pesquisa tomou, proponho que possamos entender os *formulários de autodeclaração justificada* como um *gênero do discurso*. Essa caracterização das autodeclarações como produções discursivas é articulada junto à proposta de Mikhail Bakhtin (2016) em entender a linguagem em movimento, no uso cotidiano. Em uma ótica dialógica, o discurso como um fenômeno sociológico que tem como acontecimento uma interação e comunicação. A palavra definida na comunicação, produtora e produzida por conteúdos e sentidos ideológicos.

Segundo Bakhtin (2016, p. 12), os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Para defini-los devemos nos atentar a três elementos indissociáveis: o conteúdo, o estilo e a construção. Enquanto o conteúdo refere-se ao tema dos enunciados e como ele dialoga com outros textos e vozes, o estilo diz respeito às marcas e escolhas individuais para expressão e interação nas falas. Por fim, a construção composicional se refere à organização e disposição, dado o caráter indissociável, a partir do seu conteúdo. Para Bakhtin (2016), os gêneros do discurso são infinitos, pois as possibilidades e searas discursivas, orais ou escritas, são múltiplas e estão em constante produção na vida social.

Os documentos de autodeclaração podem ser considerados um tipo mais ou menos constante de enunciados, sobretudo porque se convergem em mesmo tempo histórico, no contexto de um processo seletivo a uma pós-graduação. Trata-se de um gênero do discurso que elabora justificativas para uma declaração enquanto negro/a (preto/a ou

pardo/a), e está circunscrito à um sistema ou processo de classificação racial mais amplo, constantemente re/produzido, de forma conflituosa, disputada, envolvendo negociações, opressões e resistências.

Ainda conforme Bakhtin (2016), os enunciados de cada gênero do discurso têm autoria e destinatários. Isto é, são endereçados e direcionados a alguém, podendo ser um destinatário explícito, um grupo ou coletividade de determinado campo ou seara da vida, ou um destinatário indefinido ou não concretizado. Nas palavras de Bakhtin (2016, p. 63): “a quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado – disto dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado”. Ou seja, o destinatário afeta a composição, o estilo e o conteúdo do discurso. A quem se direciona determinado enunciado, direta ou indiretamente, está presente na produção discursiva.

Poderíamos dizer que, no nosso caso dos formulários de autodeclaração, há uma “concepção típica de destinatário” (BAKHTIN, 2016, p. 63): a gestão da universidade, mais especificamente a comissão do processo seletivo do PPGE/FaE/UFMG. Vale lembrar que este documento foi inicialmente nomeado de “carta” consubstanciada, um gênero textual caracterizado pela existência de destinatário.

O contexto de destinatário dos formulários de autodeclaração analisados aqui é o processo de seleção para ingresso na pós-graduação. Nesse sentido, como veremos à frente, os/as estudantes parecem levar em consideração esse contexto, uma vez que, como sabemos, a seleção para a pós-graduação é mais personalista, se compararmos, por exemplo, com ingresso na escola ou na graduação. No acesso à pós-graduação, em geral, o currículo ou a trajetória acadêmica e profissional, e em certo sentido, a trajetória social e de vida, dos sujeitos é decisiva. Então, há em grande parte dos documentos, justificativas que abarcam narrativas sobre a experiência e a trajetória de vida.

Outra faceta deste contexto de destinatário que os formulários de autodeclaração carregam está relacionado com as ações afirmativas. Trata-se, como apresentamos no capítulo 2, de uma política que busca erradicar as desigualdades e, para isso, precisa delimitar o seu público-alvo, neste caso, aqueles que sofrem os danos da desigualdade racial e do racismo. Além disso, é preciso considerar que a autodeclaração étnico-racial *pode* ser confrontada (CARVALHO, 2020), não pode ser “falsa”, precisa ser comprovada ou validada, e o que levaria os/as seus/suas autores/as a exporem ou se esforçarem em torná-la “verdadeira”, construir uma verdade. Trata-se de um repertório diverso de

justificativas acionadas pelos estudantes para comporem suas autodeclarações, como veremos a seguir no próximo capítulo.

#### **4.2 O status de sigilo das autodeclarações étnico-raciais**

A negativa de acesso aos documentos de autodeclaração étnico-racial no PPGE para a realização da nossa pesquisa expressa a relação entre classificação racial, ações afirmativas e universidade. Não se trata somente de um posicionamento administrativo-burocrático do Programa e da Universidade, mas demonstra uma tensão que envolve ao menos três dimensões: a) a produção de arquivos e sigilos no âmbito do Estado; b) a etiqueta das relações raciais no Brasil e c) o contexto de denúncias de fraude nas cotas.

Do que estamos nos referindo quando falamos em arquivo? De acordo com Mbembe (2002), arquivo refere-se a uma coleção de documentos – em geral, documentos escritos – que estão guardados em um edifício. Essa dimensão arquitetônica é fundamental para o status e o poder que um arquivo possui. Nas palavras de Mbembe (2002), o arquivo pode ser comparado a um templo religioso e a um cemitério, considerando os rituais e os depósitos de fragmentos de vidas e pedaços de tempo que são enterrados/arquivados.

Para Mbembe (2002, p. 19, tradução livre), o arquivo possui uma materialidade assim como um “imaginário instituinte”, pois está ligado à produção de imaginários sociais. No nosso caso, no entanto, é preciso registrar que os documentos de autodeclaração são mantidos em um sistema eletrônico, o que caberia uma atualização dessa dimensão do arquivo não como material físico, mas digital.

Uma série de práticas e rituais formam e produzem um arquivo: seleção, codificação, classificação e distribuição para que, por fim, possam ser armazenados “sob um selo de sigilo” (MBEMBE, 2002, p. 20, tradução livre). Segundo o autor, somente alguns textos tornam-se documentos e tem uma capacidade de arquivabilidade. Em geral, os documentos que são tidos como “arquiváveis” estão relacionados às rotinas do Estado.

Arquivos são produto de um processo que converte determinada quantidade de documentos em itens avaliados como dignos de serem preservados e mantidos em um local público onde possam ser consultados de acordo com procedimentos e regulamentos bem estabelecidos (MBEMBE, 2002, p. 20, tradução livre).

Devido ao seu sigilo, os arquivos – estes “fragmentos de vidas e pedaços de tempo” – “são ocultados à meia-luz, afastados do mundo visível” e é proibido acessá-los,

o que torna o seu conteúdo algo misterioso (MBEMBE, 2002, p. 20, tradução livre). Esse sigilo e mistério que ronda o armazenamento de documentos é resultado de um processo de espoliação e desapropriação com quem os produziu porque, como anota Mbembe (2002), a autoria do documento perde a sua posse quando ele é arquivado. O arquivamento é, pois, um ritual de fechamento – ao tornar secreto o documento – e de abertura –, pois abre a oportunidade para que outras pessoas reivindicuem acessá-lo.

Assim, um arquivo não é apenas um mero conjunto de documentos, mas sobretudo um status, visto que ele é criado a partir de atos de julgamento, seleção e discriminação dos documentos que precisam ser guardados e aqueles que podem ser descartados.

Mbembe (2002) caracteriza esse status em pelo menos três dimensões: a) *status material*, que pode ser visto, tocado, lido e codificado (está inscrito no universo dos sentidos visível, tátil e cognitivo); b) *status de prova*, porque é capaz de provar que algo aconteceu ou que alguém de fato existiu, possibilitando eliminar dúvidas e c) *status de/no imaginário*, considerando que, na maior parte, os arquivos são remetentes ao passado.

Dito isso, cabe registrar que, no nosso caso, as autodeclarações raciais dos processos seletivos do PPGE-FaE não constituem em si um arquivo no sentido estrito do termo. No entanto, pensamos que estes documentos passam pelo processo de arquivamento e codificação de sigilo conforme destaca Mbembe (2002).

Nesse caminho, a autodeclaração ao ser arquivada também passa a ter um status. Um status *material*, é claro, mas também de *prova*, uma forma de comprovar a identificação racial de cotistas, assim como de *imaginário*, como pensamos que vamos explorar no capítulo seguinte a partir dos conteúdos das justificativas.

Esse status e selo de sigilo que constitui as autodeclarações raciais também é evocado ao que Oracy Nogueira (2006, p. 299), no quadro de referências sobre a questão racial no Brasil, chama de “etiqueta das relações raciais”, isto é, o fato de que “no Brasil não é de bom tom puxar o assunto da cor”. Explicando, onde o preconceito ou racismo se opera a partir da marca, há uma etiqueta, isto é, uma norma de conduta, um protocolo em não fazer menção aos aspectos raciais e/ou racismo de forma explícita, mesmo este sendo operacionalizado a todo momento na vida social.

Aliás, uma das estratégias do racismo mascarado brasileiro, como afirma Abdias Nascimento (2016), é o silenciamento sobre as pautas e realidades raciais. Há um processo de apagamento e restrição dos “elementos indispensáveis à compreensão e análise da experiência africana e de seus descendentes no país” – por exemplo, com a eliminação da informação sobre cor-raça em alguns censos demográficos

(NASCIMENTO, 2016, p. 93). Em suma, para o autor trata-se de tentativas de controle social, de modo que “as informações que os negros poderiam utilizar em busca de dignidade, identidade e justiça lhes são sonegadas pelos detentores do poder” (NASCIMENTO, 2016, p. 93).

Assim, Nascimento (2016) e Nogueira (2006) nos ajudam a visualizar o contexto de restrição e silêncio à discussão sobre raça no Brasil e, por consequência, uma restrição da produção, coleta e divulgação de informações étnico-raciais notadamente no/pelo âmbito estatal brasileiro.

A falta de dados ainda é um desafio para compreender a presença/ausência, sobrerepresentação/exclusão entre os grupos raciais no acesso, permanência, progressão e conclusão dos ciclos da educação básica e superior do país. Os estudos que buscam avaliar as ações afirmativas na graduação ou o ingresso de estudantes negros na pós-graduação destacam essa dificuldade (ARTES, 2016, GONÇALVES et al., 2019). Apresenta-se como um obstáculo para a avaliação, acompanhamento e possibilidades de aperfeiçoamento das políticas públicas. De fato, um impacto na possibilidade de avançarmos no combate às desigualdades do acesso ao ensino superior.

Nesse sentido, em que pese o sigilo dos documentos no âmbito do Estado e a etiqueta e silêncio das informações étnico-raciais no Brasil, outra camada se insere: o princípio da “autodeclaração racial confrontada” conforme denomina José Jorge de Carvalho (2020). Com uma série de denúncias de autodeclarações raciais falsas a partir de 2017, houve um tensionamento da “autodeclaração absolutizada, irrestrita e aceita sem questionamento” (CARVALHO, 2020, p. 49), que necessita desde então a ser complementada e validada por comissões/bancas de heteroidentificação.

Mesmo não existindo comissões de heteroidentificação no caso do PPGE/UFMG no período em questão<sup>39</sup>, pensamos que a sua difusão na graduação, assim como em outras universidades, paira sobre as administrações e coordenações universitárias uma necessidade de maior responsabilidade e controle dos documentos de autodeclaração que estão sob sua posse.

Ademais, não se trata de entrar no mérito de dizer se os formulários de autodeclaração são ou não documentos sigilosos, ou que não devemos considerar parâmetros de ética para seu uso. Mas trata-se de compreender que esta característica do

---

<sup>39</sup> No processo seletivo de 2021 havia previsão do procedimento de heteroidentificação, no entanto em decorrência da necessidade de isolamento social na pandemia de Covid-19 não foi possível acontecer. Na seleção de 2022 o PPGE já implementou esta fase complementar à autodeclaração.

“sigilo” envolve uma construção típica da forma como as instituições estatais lidam com alguns documentos contaminada, nesse caso, por uma etiqueta das relações raciais e com o princípio da autodeclaração racial ser confrontada. Mais do que uma resposta sobre o porquê não houve permissão para acesso das autodeclarações, o que acabamos de esboçar são reflexões que nos apontam para o tipo de documento que estamos trabalhando e os seus significados.

### **4.3 Compartilhamento dos documentos e análise de conteúdo**

O Programa nos concedeu o nome completo e o e-mail de todo o corpo discente matriculado no Programa nos cursos de mestrado e doutorado que ingressaram no período de 2018, 2019, 2020 e 2021. Como pudemos ver na Tabela 2, no capítulo 2, no período de 2018 a 2021, foram 91 estudantes aprovados/as nas vagas reservadas aos negros e negras. Na lista de contatos atualizada de estudantes do Programa, só foi possível identificar 81 estudantes. Os 10 nomes de estudantes aprovados que não se encontram na condição de matriculados ou egressos do Programa referem-se aos casos de não efetivação da matrícula, desistência ou falecimento. Nesse sentido, foram 81 estudantes cotistas identificados/as e que enviamos convites por e-mail. No e-mail, convidávamos as/os estudantes a participarem da pesquisa, apresentando os seus objetivos, cuidados éticos e informando que a participação seria viabilizada por meio do envio do documento de autodeclaração. Além disso, compartilhamos o TCLE e solicitamos que nos enviassem este documento assinado, caso aceitassem contribuir com a pesquisa.

Essa alternativa, de convidar pessoalmente cada estudante, trouxe um limite para o alcance da nossa pesquisa, uma vez que seria quase impossível que todos/as enviassem os documentos. Muitas estudantes, por exemplo, ingressantes no mestrado em 2018 já defenderam e se desligaram da UFMG e, após esse tempo, podem ter descartado as suas cópias do documento de autodeclaração. No entanto, essa alternativa de ir à procura de cada um/a dos/as estudantes foi muito interessante, já que foi possível estabelecer um mínimo de contato e uma anuência com as sujeitas e os sujeitos da pesquisa. Isto é, a troca de e-mail deu um tom mais próximo e pessoal com os/as autores/as dos/as documentos.

Nos e-mails que troquei com as/os estudantes, algumas desejaram sorte na realização da pesquisa e se interessaram pela temática; falaram da sua pertinência,

necessidade e relevância. Esse retorno por si só já foi importante para a condução da pesquisa.

Além disso, algumas pessoas também falaram sobre ter mudado os posicionamentos e justificativas desde o momento que haviam elaborado as autodeclarações. Uma estudante me disse que, ao reler o texto que havia escrito na sua autodeclaração, percebeu que hoje escreveria de forma diferente. Outro estudante, ao compartilhar o seu documento, fez questão de dizer que a sua autodeclaração havia sido escrita há quase quatro anos. Além disso, duas pessoas em específico, após me enviarem as suas autodeclarações, se mostraram abertas para serem entrevistadas ou conversarem sobre a produção do documento.

Esses retornos, que explicitam uma mudança de opinião diante do tempo ou a vontade de ser entrevistado, podem nos indicar como a identificação racial não é estática, única e parada no tempo, mas totalmente em movimento, em produção, inacabada. Também expõem que os próprios sujeitos reconhecem que suas classificações, identificações e identidades étnico-raciais não estão encerradas no documento analisado, mas estão atravessadas por outros fatores, outras re/construções. Inclusive podem ser fortemente impactadas pelo ingresso no ensino superior, como reflete Carvalho (2021) sobre como a experiência universitária provoca um efeito visível na imagem corporal e identidade étnico-racial de jovens negros e negras.

Mas, gostaria de chamar atenção para dois retornos em específico, já que eles também expressam um pouco da característica e da experiência da produção deste modelo de autodeclaração justificada. Embora a nossa pesquisa não tenha como objetivo se debruçar nas percepções e experiências das pessoas na produção das justificativas – o nosso objetivo é explicitamente em compreender quais elementos são mobilizados, isto é, no documento já “pronto” – esses retornos abaixo conseguem nos dar uma dimensão da experiência de alguns estudantes na sua elaboração.

Um estudante ao demonstrar interesse em participar da pesquisa, enviou-nos o seu documento e aproveitou para dizer que é indignado com a exigência do preenchimento da autodeclaração justificada. Segundo ele, a experiência de elaborar o documento quando do seu ingresso no Programa foi “constrangedora”.

Já outra pessoa, quando também confirmou interesse em contribuir com a pesquisa, me disse que a elaboração do documento foi como retornar ao seu processo de tomada de consciência das suas identidades, um trabalho que não foi fácil e envolveu “dor” e “sofrimento”, palavras usadas por ela.

“Constrangimento”, “dor” e/ou “sofrimento” são alguns dos sentimentos que poderiam traduzir produção do documento para esses dois estudantes. Nesse sentido, acredito que esta também é uma pista que ajuda no olhar do conjunto de autodeclarações. Compõem este processo de *escrever-se negra/o (parda/o ou preta/o)*.

Recebemos um total de 29 documentos de autodeclaração de um total de 27 estudantes. Duas estudantes enviaram dois documentos cada, referente aos processos seletivos anteriores em que não foram aprovadas. Como escolhemos trabalhar somente com os documentos de autodeclaração das/os estudantes aprovadas/os no processo de seleção, selecionamos somente aqueles relativos às suas aprovações, totalizando 27 documentos. Ademais, é importante registrar que um dos 27 documentos é da minha autoria, utilizado no meu ingresso no PPGE.

De acordo com Cellard (2008, p. 303), para um trabalho investigativo com documentos, como é o nosso caso com as autodeclarações, é necessário “prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido” e investigar “a lógica interna, o esquema ou o plano do texto: Como um argumento se desenvolveu? Quais são as partes principais da argumentação?”. Nesse sentido, Laurence Bardin (2011) acrescenta que o trabalho analítico com documentos consiste em uma reorganização singular dos seus conteúdos em uma disposição distinta do original, propiciando sínteses, índices e conexões.

As informações presentes nos formulários de autodeclaração passaram por uma análise de conteúdo. Esse tipo de análise procura investigar o conteúdo simbólico das mensagens através de constantes leituras e releituras que detectam quais os temas e expressões são mais frequentes, culminando em um processo de construção de categorias ou tipologias.

Análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa científica baseada em procedimentos sistemáticos, intersubjetivamente validados e públicos para criar inferências válidas sobre determinados conteúdos verbais, visuais ou escritos, buscando descrever, quantificar ou interpretar certo fenômeno em termos de seus significados, intenções, consequências ou contextos (SAMPAIO; LYCARIÃO, 2021, p. 17)

Segundo Martin Bauer (2008), a análise de conteúdo não se restringe à uma descrição numérica, ela também se atenta às “distinções”, “qualidades” e “tipos” presentes no corpus textual. Nesse sentido, “no divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e métodos” (BAUER, 2008, p. 190). A análise de conteúdo é capaz de descrever e identificar o que está sendo dito nos diversos processos de

comunicação. Contudo, ela vai além dessa classificação e segue na “construção de redes de unidades de análise para representar o conhecimento não apenas por elementos, mas também em suas relações” (BAUER, 2008, p. 194).

**Quadro 2 - Percurso da análise de conteúdo**

Pré-análise	Exploração	Tratamento	Unidade de registro	Análise
Organização	Análise de conteúdo automatizada (Iramuteq)		Palavras	Visão panorâmica e comparada
Transcrição				
Descrição	Análise de conteúdo manual (categorização temática)		Temas	Linhas de força, espaços e tempos

Fonte: elaboração própria de acordo com o percurso metodológico e inspirado em Bardin (2011).

O caminho da análise de conteúdo que percorremos está sintetizado no Quadro 2. Segundo Bardin (2011), uma análise de conteúdo atravessa três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento da inferência e interpretação. Sendo assim, a primeira fase, a *pré-análise*, consiste na escolha e organização dos documentos, em uma descrição dos seus dados gerais e esboço de suas principais características e variáveis (BARDIN, 2011). A maioria dos documentos de autodeclaração que recebemos estavam escritos à mão e digitalizadas, outras eram fotos do documento escrito e outras já eram digitadas pelos próprios candidatos no documento em formato PDF. Em ambos os casos nós digitamos novamente, isto é, transcrevemos para um arquivo onde cada documento recebeu uma identificação numérica. Na transcrição apagamos algumas informações pessoais, como nome de locais de trabalho, cidades, grupos e universidades que pudessem facilitar qualquer identificação e quebrar o anonimato.

Codificamos dos documentos originais as seguintes informações: i) sexo: a partir do nome masculino e feminino. Cabe registrar que no formulário de autodeclaração não há espaço para autodeclaração sobre sexo ou gênero. Todavia, considerando a importância desse dado para as nossas análises, estabelecemos como inferência do sexo/gênero um reconhecimento de nomes “tradicionais” masculinos e femininos<sup>40</sup>; b)

<sup>40</sup> Essa estratégia de identificar nomes tradicionalmente referentes aos sexos masculino e feminino apresenta limites, especialmente, no que se refere às relações entre gênero, identidades de gênero e o registro civil. No entanto, ainda se constitui como uma possibilidade para operacionalizarmos, em muitas pesquisas, a variável sexo em análises das relações de gênero (SENKEVICS, 2021).

raça: qual categoria a pessoa se autodeclarava (negro, preto ou pardo) e c) curso: mestrado ou doutorado.

Além disso, contabilizamos com ajuda do Microsoft Office Word a quantidade de caracteres e palavras em cada documento, no qual será possível observar a média do tamanho das justificativas elaboradas pelos/as estudantes.

Já a segunda fase, a *exploração do material*, envolve processos de codificação e categorização do conteúdo presente nos documentos e textos, operada seja de forma manual ou com auxílio de computador. De acordo com Bardin (2011) para a codificação e categorização é importante selecionar quais unidades de registro serão trabalhadas, sendo as mais usais a palavra e/ou o tema.

Utilizamos a unidade de registro “palavra” na análise de conteúdo automatizada, com o auxílio do software Iramuteq. O Iramuteq (Interface de R para Análise Multidimensional de Textos e Questionários)<sup>41</sup> é um software gratuito que realiza a mineração de dados e gera estatísticas textuais, nuvens de palavras, classificações hierárquicas e análise de similitudes. Utilizamos a análise de conteúdo automatizada pelo Iramuteq focalizando as palavras-chave e termos mais frequentes, assim como suas relações e coocorrências. Tal análise nos possibilitou gerar uma visão panorâmica e comparada do conjunto de documentos de autodeclaração.

Também fizemos uma análise de conteúdo manual observando como unidade de registro o “tema”. A partir de leituras dos documentos de autodeclaração, buscamos captar e sintetizar quais eram as justificativas mais presentes. Esse processo também teve como auxílio as análises feitas anteriormente com a visão panorâmica do Iramuteq. Elegemos cinco linhas de força das justificativas e fizemos uma análise temática de cada uma, com trechos exemplificando. Posteriormente fizemos uma análise observando quais espacialidades e temporalidades estavam sendo referenciadas nos documentos de autodeclaração.

A análise de conteúdo temática, de acordo com Bardin (2011, p. 135), procura identificar “os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Este é o objetivo, portanto, da nossa identificação das cinco linhas de força

---

<sup>41</sup> O Iramuteq foi desenvolvido pelo Laboratório de Estudos e Pesquisa Aplicada em Ciências Sociais da Universidade de Toulouse, na França, e lançado em 2008. Disponível em <http://www.iramuteq.org/>. Acesso em 13 jan. 2021.

assim como das temporalidades e espacialidades que atravessam as justificativas analisadas.

A terceira e última fase, apresentada por Bardin (2011), é o *tratamento dos resultados*, inferência, interpretação. Ela é feita de forma aliada à exploração do material e da codificação, sendo muito explícita no processo de escrita da análise e no diálogo com a literatura e autores/as.

Gostaria de finalizar este capítulo registrando uma das minhas preocupações ao longo da pesquisa. Durante as leituras e releituras dos documentos, esboçando as análises, eu sempre me perguntava: o que estas autodeclarações exigem com/da/para a pesquisa? O que estes documentos preenchidos, essas justificativas, estão me demandando para analisá-los? Conceitos, teorias, contextos, autoras e autores pairavam pelos meus pensamentos. Mas diria que os documentos demandaram (e ainda demandam), sobretudo, entrega, atenção, afeto e problematização.

Como veremos, trata-se de documentos com justificativas que são intensidades do vivido, da classificação e experiência racial. As autodeclarações, em palavras, em pequenas frases, constroem/produzem o acontecer da vida, performam e fabricam sujeitos, escrevem as urdiduras e costuras, as negociações, enfrentamentos e dinâmicas que inscrevem os processos de classificação racial e as ações afirmativas no Brasil.

## 5. Dimensões da autodeclaração étnico-racial: forças, espaços e tempos

Neste capítulo fazemos a análise das dimensões presentes nas justificativas das autodeclarações étnico-raciais. Reiteramos que cada sujeito/a de pesquisa é nomeado/a, como combinado, por pseudônimos. Podemos observar no Quadro 3, assim como na Tabela 3, que dos vinte e sete documentos de autodeclaração que recebemos, quatorze são de estudantes ingressantes no mestrado, e treze no doutorado. No que diz respeito ao ano, seis ingressaram em 2018, quatro em 2019, oito em 2020 e nove em 2021. É preciso destacar que não se trata de uma amostra probabilística, mas intencional, uma vez que trabalhamos com as autodeclarações somente dos sujeitos que aceitaram participar da pesquisa e que ainda tinham cópia dos seus documentos e compartilharam conosco.

**Quadro 3 - Informações gerais dos documentos de autodeclaração**

Nome (pseudônimo)	Autodeclaração de Cor/Raça	Sexo	Ano	Curso	Tamanho da justificativa		
					Caracteres	Palavras	
1	Paula	Negra	Fem	2018	Mestrado	956	158
2	Artur	Pardo	Masc	2018	Mestrado	547	81
3	Marcos	Pardo	Masc	2018	Doutorado	457	64
4	Jane	Negra	Fem	2018	Doutorado	783	128
5	Tânia	Preta	Fem	2018	Doutorado	2.559	413
6	Elton	Negro	Masc	2018	Doutorado	4.251	672
7	Dalva	Parda	Fem	2019	Mestrado	180	28
8	Viviane	Parda	Fem	2019	Mestrado	254	39
9	Francisco	Pardo	Masc	2019	Mestrado	239	36
10	Jaqueline	Preta	Fem	2019	Doutorado	328	48
11	Nara	Preta	Fem	2020	Mestrado	180	26
12	Cleonice	Preta	Fem	2020	Mestrado	60	11
13	Joaquim	Pardo	Masc	2020	Mestrado	749	122
14	Simone	Preta	Fem	2020	Mestrado	497	72
15	Silvana	Parda	Fem	2020	Doutorado	161	20
16	Samuel	Preto	Masc	2020	Doutorado	160	28
17	Beatriz	Preta	Fem	2020	Doutorado	1.430	199
18	Gabriel	Preto	Masc	2020	Doutorado	83	15
19	Tamara	Preta	Fem	2021	Mestrado	1.022	149
20	Davi	Pardo	Masc	2021	Mestrado	129	18
21	Marina	Parda	Fem	2021	Mestrado	2.159	348
22	Bruna	Parda	Fem	2021	Mestrado	1.421	240
23	Miguel	Preto	Masc	2021	Mestrado	545	94
24	Julia	Preto	Fem	2021	Doutorado	483	78
25	José	Preto	Masc	2021	Doutorado	747	110
26	Alice	Preta	Fem	2021	Doutorado	1.594	262
27	Ester	Preta	Fem	2021	Doutorado	310	43

**Tabela 3 - Quantidade de documentos de autodeclaração, segundo ano e curso**

Curso	2018	2019	2020	2021	Total	
					N	%
<b>Mestrado</b>	2	3	4	5	14	52,0
<b>Doutorado</b>	4	1	4	4	13	48,0
<b>Total</b>	6	4	8	9	27	100

Embora a Resolução 02/2017 – que dispõe sobre as ações afirmativas na pós-graduação da UFMG – e os editais dos processos seletivos refiram, em primeiro lugar, à reserva de vagas para estudantes negros e negras, isto é, para concorrer nas vagas o estudante necessita de se autodeclarar como negro, há uma necessidade em realizar uma segunda autodeclaração entre preto ou pardo. Na Tabela 4, conseguimos perceber que dos 27 documentos de autodeclaração, 14 (51,9%) se autodeclararam como pretas/os. Já 10, correspondendo a 37%, se valem da categoria pardo. Por fim, 3 (11,1%) se autodeclararam somente como negro e negras: trata-se de 3 formulários apresentados referentes ao ano de 2018 que não havia o campo de escolha entre pretos ou pardos, mas somente um campo de resposta aberto e ambos os/as 3 escreveram “negro/a”<sup>42</sup>. Dos 27 documentos de autodeclaração, 17 são de pessoas com nomes usualmente femininos (mulheres) e 10 com nomes usualmente masculinos (homens).

**Tabela 4 - Quantidade de documentos de autodeclaração, segundo cor/raça e sexo**

Cor/raça		Feminino	Masculino	Total	
				N	%
<b>Preto/a</b>		10	4	14	51,9
<b>Pardo/a</b>		5	5	10	37,0
<b>Negro/a</b>		2	1	3	11,1
<b>Total</b>	<b>N</b>	17	10	27	100,0
	<b>%</b>	63,0	37,0		

Outro ponto que podemos observar já diretamente relacionado às justificativas dadas pelas/os estudantes é o seu tamanho, presente na última coluna do Quadro 3. Embora o nosso objetivo central da pesquisa seja o conteúdo dessas justificativas, é preciso registrar que, em geral, há uma heterogeneidade no tamanho das justificativas. Conforme apresentamos, por se tratar de um campo de respostas aberto, livre, que não

<sup>42</sup> Recebemos 6 (seis) cartas de autodeclaração de estudantes ingressantes em 2018, o primeiro ano das cotas na pós-graduação da UFMG e no PPGGE. Dessas seis, três apresentaram em um modelo de formulário diferente. Trata-se de um anexo apresentado no Edital do processo seletivo 2017/2018. Nesse sentido, no primeiro ano foram aceitos dois modelos, e no modelo que constava no anexo não havia o campo de resposta com as categorias pretos e pardos, somente uma linha, onde ambas as pessoas responderam com “negro/a”.

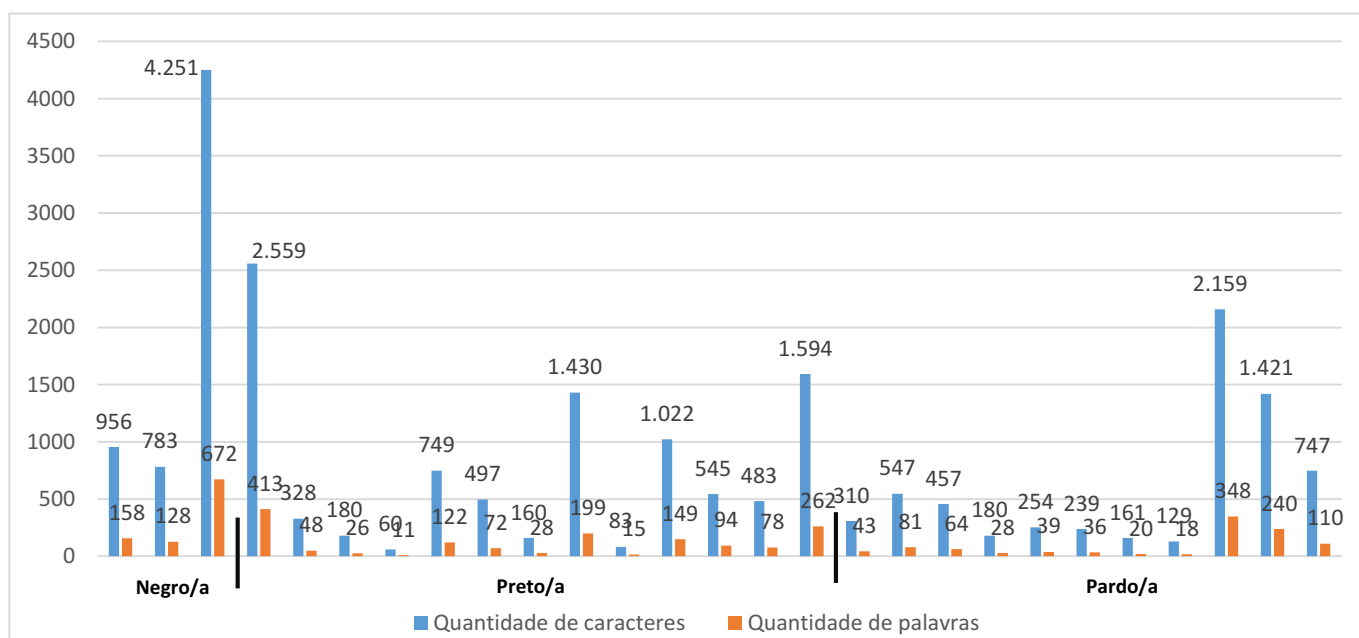
passa por nenhuma conferência e não interfere no processo seletivo, os/as candidatos variam na quantidade e no tamanho de suas justificativas. Alguns formulários, por exemplo, apresentam justificativas com duas linhas, contendo em média 200 caracteres com espaço, enquanto outras chegam por volta ou mais de 800 caracteres.

Além disso, as justificativas estão dispostas de modo diferenciado no formulário, enquanto algumas são escritas à mão, outras são digitadas no próprio documento. E embora a maioria tenha escrito as suas justificativas no formato de parágrafos/texto algumas foram elencadas em tópicos.

Não é o nosso objetivo encerrar a análise indicando quem escreve mais ou quem escreve pouco. Todavia, observar o tamanho das justificativas pode nos apontar noções do seu conteúdo. O Gráfico 1 consegue sintetizar a variação de tamanho das justificativas escritas e, em média, elas possuem 825 caracteres com espaço e 129 palavras.

Desagregando esses dados, é possível visualizar que as maiores justificativas, em geral, são das pessoas autodeclaradas negras, seguidas das pessoas autodeclaradas pretas e pardas. Nos documentos analisados em nossa pesquisa, as justificativas das pessoas autodeclaradas pretas, normalmente, são mais prolongadas do que das autodeclaradas pardas<sup>43</sup>.

**Gráfico 1 - Tamanho das justificativas, segundo quantidade de caracteres e palavras**

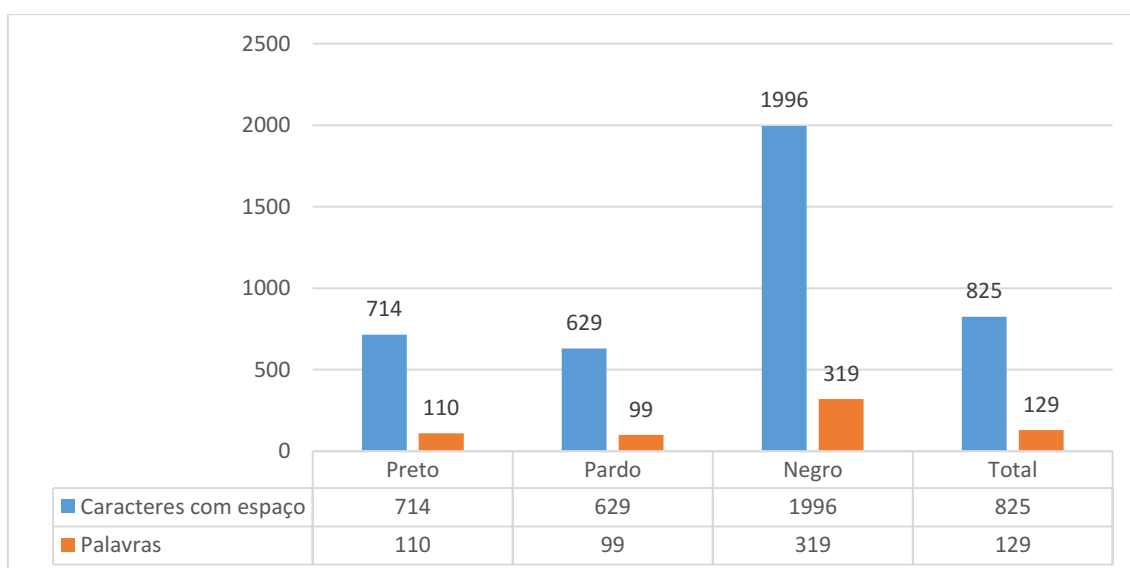


<sup>43</sup> Cabe destacar que estamos trabalhando com a média de tamanho das justificativas, observando a quantidade média de caracteres com espaço e de palavras. Portanto, existem algumas justificativas de pardos que são maiores e também de pretos que são menores, mas em geral, a média apontada é que as de pretos e negros contêm uma maior quantidade de caracteres e palavras em comparação a dos pardos.

Parece ser interessante refletir que as pessoas autodeclaradas pardas, por ser uma categoria marcada pela ideia de mistura racial (TELLES, 2012), poderiam ser compreendidas como aquelas que produziram justificativas maiores, na tentativa de um maior convencimento. Isso porque a elaboração do documento de autodeclaração envolve, no caso dos cursos de graduação da UFMG, nos termos de Jesus (2021, p. 93), a “manipulação de justificativas vistas como mais ou menos adequadas para convencer ou influenciar os membros da Comissão de Heteroidentificação ou outros representantes da UFMG imaginados como possíveis leitores destes documentos”.

É importante ressaltar que na pós-graduação no período dos documentos analisados (2018-2021), a heteroidentificação ainda não era uma realidade. No entanto, não podemos ignorar que já pairava em um contexto mais amplo as denúncias de fraudes e a criação de comissões de heteroidentificação, tanto na UFMG quanto em outras universidades, com repercussão midiática. Além disso, a própria existência da autodeclaração justificada, criada para aumentar os custos de uma autodeclaração falsa, instala um clima de que estas justificativas precisam ser convincentes e ou influenciadoras – mesmo isso não sendo um critério administrativo para ingresso ou não dos estudantes. Mas que, em caso de dúvidas ou denúncias, a carta poderia ser lida. Enfim, um contexto cuja a autodeclaração racial pode ser confrontada (CARVALHO, 2021).

**Gráfico 2 - Média do tamanho das justificativas, segundo cor/raça**



No entanto, ao que parece, as justificativas com uma maior quantidade textual congregam, para além das justificativas mais usuais e diretas da autodeclaração, uma espécie de pequena autobiografia e história de vida marcada principalmente pelos

entraves e conquistas na elaboração e reconstrução de identidades e classificações raciais. E nesse quesito, em média, as pessoas autodeclaradas pretas e negras valem-se de justificativas mais prolongadas e maiores das pardas. Isso pode ter relação com o que a literatura vem indicando, das pessoas autodeclaradas pardas, em geral, terem uma baixa percepção de discriminação racial em comparação às autodeclaradas pretas, assim como uma menor mobilização de aspectos raciais e da identidade negra (JESUS, 2021; SILVA; LEÃO, 2012).

### **5.1 Uma visão panorâmica e comparada do conteúdo das justificativas**

Nesta seção apresentamos um panorama de como os/as estudantes cotistas negros/as justificam suas autodeclarações, o foco recai nas principais palavras que são mais mobilizados nas justificativas e suas possíveis relações e diferenças.

No Quadro 4, é possível observar o conjunto de palavras mais frequente nas justificativas. Na nuvem de palavras, o tamanho das palavras corresponde à sua quantidade/frequência no corpus, a lista abaixo nos auxilia nessa observação. Essa disposição dos dados nos ajudam inicialmente a ver quais termos/palavras são mais recorrentes e não necessariamente quais temas/ideias, como veremos nas próximas seções.

**Quadro 4 - Frequência das palavras mais presentes nas justificativas**

N=27	
Palavras	Frequência
Negro	78
Não	43
Como	42
Cabelo	24
Ao	22
Racial	22
Pele	20
Social	18
Cor	15
Mesmo	15
Racismo	15
Escola	13
Pardo	13
Preto	13
Traço	13
Autodeclaração	12
Também	12
Característica	11
Possuir	11
Trajetória	11
Mulher	10

O termo mais frequente é “negro”. No entanto, ele não aparece 78 vezes como “negro”, na contagem é possível visualizar que aparecem em 4 formas, sendo “negra” (n=40); “negro” (n=17); “negros” (n=12) e “negras” (n=8). Observa-se assim uma forte clivagem de gênero, dada a notável presença de mulheres na nossa amostra, assim como a referência como se verá mais à frente, à família, como às mães e avós negras. Ademais, é preciso registrar o caráter de universalização do gênero masculino no discurso programado e arquitetado também nos softwares que mesmo com uma maioria de menções ao termo “negra” registra como “negro” o conjunto das suas formas.

Nas justificativas, a categoria “negro” emerge tanto em um uso exclusivo como “sou negra” quanto articulando às categorias preta ou parda, como em “sou parda (negra)”. Além disso, há trechos que o termo é utilizado para indicar a origem, como “minha família é negra”. Assim, embora as categorias raciais preto/a e pardo/a apareçam no conjunto dos documentos, há uma nítida preferência com a negro/a.

Essa preferência pode estar relacionada ao fato das autodeclarações analisadas representarem um grupo ainda restrito e específico da nossa sociedade, pois, nacionalmente, o termo negro é pouco utilizado para além dos círculos do movimento negro. Ele não é utilizado diretamente nas pesquisas censitárias IBGE e, quando utilizado tem uma maior popularidade entre os mais jovens (TELLES, 2012)<sup>44</sup>.

Cabe ressaltar, que outra categoria racial mobilizada é a afro-descendente ou afro-brasileira. Ao longo de todas as justificativas presentes nas 27 autodeclarações analisadas, constatamos sua ocorrência 3 (três) vezes, por dois autodeclarados pardos e por uma autodeclarada preta. Enquanto um se direcionava aos “traços afrodescendentes”, outras duas apoiaram-se em uma autodeclaração individual “para me declarar-me afrodescendente” e em um sentido mais coletivo na terceira pessoa do plural “nós afro-brasileiras”.

Voltando ao quadro 4 e à nuvem de palavras, o segundo termo mais presente é o “não”. Observando a sua presença com maior atenção podemos inferir que essa negação aparece mais direcionada às vidas/existências negras como uma “zona de não-ser”, conforme nos indicou Fanon (2008, p. 26). O uso desse advérbio de negação, na maioria das vezes, repousa na experiência de vivenciar a rejeição, a ausência, o não reconhecimento, a sujeição e as desigualdades. Alguns trechos das justificativas seguem nesse sentido: “as oportunidades **não** são as mesmas para brancos e negros” [Paula]; “meus cabelos eles **não** estavam dentro do desejado” [Tânia]; “quando **não** tinha a compreensão do ser negro” [Marina]; “a maioria dos jovens negros que moram em minha comunidade estão servindo ao tráfico de drogas e **não** terminaram os estudos no nível básico da educação, outros morreram antes de completar 18 anos” [Elton].

A palavra “como” também se destaca seja para dizer que a pessoa é identificada, tratada, vista ou caracterizada “como” negra (preta ou parda). Nesse caso, a conjunção

---

<sup>44</sup> Registro, conforme Telles (2012), que se trata de um grupo específico e restrito, mas já reconheço a sua difusão uma vez que a ação afirmativa tem sido capaz de alcançar de forma ampla a população brasileira, além do impacto das lutas antirracistas e do movimento negro em outras esferas da sociedade, como na mídia.

“como” é utilizada como uma estratégia de comparação, que inclusive é uma figura de linguagem, mobilizada para aproximação por semelhanças. Além disso, o “como” também é utilizado para descrever os traços fenotípicos, por exemplo “tais **como** cor da pele etc.”.

Várias das palavras mais frequentes se referem ao fenótipo: “cabelo”, “pele”, “cor”, “traço”, “característica”, “possuir” e “crespo”. Cabe destacar a forte presença do “cabelo” e da “pele” dado os seus significados para o próprio corpo e os processos de racialização. Para Gomes (2020, p. 29), o cabelo e a cor da pele são os dois símbolos mais usados na classificação racial “para apontar quem é negro e quem é branco em nossa sociedade, assim como as várias gradações de negrura por meio das quais a população brasileira se autoclassifica nos censos demográficos”.

A ênfase nas características fenotípicas, nas autodeclarações analisadas, está relacionada a uma perspectiva ou leitura “social”, dada a presença significativa deste último termo. Como veremos na próxima seção, em uma das linhas de força das justificativas dedicada ao fenótipo, destaca-se sua considerável frequência relacionada às suas consequências sociais. Ademais, outros termos como “racismo”, “escola” e “trajetória” nos indicam essa dimensão social presente nas justificativas, relacionada às experiências de vida e trajetórias das pessoas cotistas, marcadas sobremaneira pelo racismo, especialmente no âmbito escolar.

Por fim, ainda observando o quadro 4, destaca-se termos como “pertencimento” e “família” indicando o peso da ascendência na formulação das autodeclarações, assim como “direito” e “político” acenando para os processos de politização e reconhecimento da conquista e luta por direitos da população negra, como as próprias ações afirmativas.

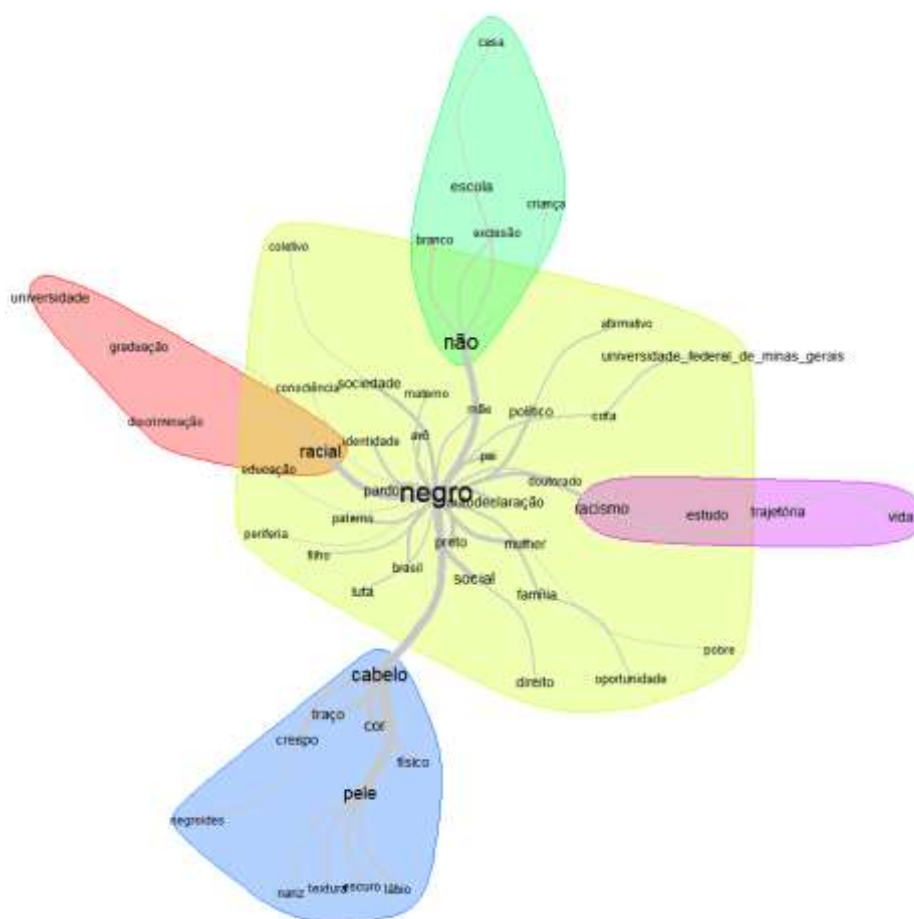
Antes de prosseguirmos com a nossa visão e análise panorâmica é importante ressaltar que a nuvem de palavras presente no quadro 4 possibilita nos indicar, de forma sintética, quais palavras são mais frequentes. No entanto, há, ao menos, dois limites: i) não conseguimos observar se e como há proximidades e relações entre essas palavras e ii) considerando que os documentos de autodeclaração têm um tamanho heterogêneo, como apresentamos acima, as palavras mais frequentes indicadas no quadro 4 não necessariamente estão presentes em todos os formulários, não sendo possível observar quais são as possíveis diferenças entre os formulários.

Inicialmente, buscando abarcar as proximidades e relações, apresentaremos abaixo a análise de similitude e, posteriormente, para dar vazão às possíveis diferenças

no corpus, exploraremos uma comparação com três variáveis (raça, sexo e curso) utilizando nuvens de palavra e tabelas com os termos mais frequentes.

A análise de similitude (ou análise de semelhanças), gerada pelo Iramuteq, organiza um esquema com grafos e comunidades e é responsável por, de certa forma, abrir a nuvem de palavras, e representar as ligações e conexões entre os termos mais frequentes. Esta análise possibilita deduzir os conteúdos de maior relevo e importância nas justificativas das autodeclarações indicando, sobretudo, os grupos de palavras que estão mais relacionados entre si, a partir de uma representação gráfica com agrupamentos coloridos<sup>45</sup>.

Figura 6 – Análise de similitude das palavras mais presentes nas justificativas.



Fonte: Elaboração própria de acordo com material gerado pelo Iramuteq.

<sup>45</sup> Cabe registrar que foi preciso realizar o corte de algumas palavras mais genéricas (“como”; “também”; “mesmo” etc.) para a criação de uma análise de similitude mais sintética, mesmo sendo palavras com frequência significativa.

Como podemos observar na Figura 6, a análise organizou uma comunidade amarela como base de sustentação com o termo “negro” ao centro. É dessa comunidade e desse termo que se ramificam mais quatro comunidades (verde, rosa, azul e vermelha).

A comunidade central amarela é encadeada por um conjunto de categorias raciais (negro, preto, pardo), assim como da proximidade de palavras que remetem à família e ascendência (mãe, pai, avô, paterno, materno, filho). Na fronteira entre os círculos vermelho (graduação) e azul (exclusão) aparecem no lado superior esquerdo os grafos com palavras como “sociedade”, “coletivo”, “identidade” e “consciência”. Já na parte superior direita, é possível observar a ligação entre termos como “cota”, “UFMG”, “político” e “afirmativo”. Na parte inferior direita, nas proximidades com a comunidade azul, observa-se a conexão de “social”, “direito”, “oportunidade” e “pobre”.

Já a comunidade em verde é conectada ao círculo amarelo central “negro”, a partir da palavra “não” e está relacionada à “exclusão”, à “escola” e à “casa” com duas ramificações laterais de “branco” e “criança”. Tal conjunto nos auxilia a avançar no entendimento já discutido anteriormente da prevalência do termo “não” entre as justificativas informando a experiência negra como “zona de não-ser” (FANON, 2008).

Já as comunidades em cor vermelha e rosa, ramificadas a partir dos termos, respectivamente, “racial” e “racismo”, apontam, por um lado, a conexão entre “educação”, “discriminação”, “graduação” e “universidade” e, por outro lado, a ligação de “estudo”, “trajetória” e “vida”. Observa-se que este último conjunto de termos, encadeados por “racismo” vem de uma ramificação do termo “doutorado”, podendo nos indicar que em geral esses termos são mobilizados mais nas justificativas de ingressantes deste nível da pós-graduação.

Por fim, a comunidade de cor azul, congrega, de forma mais explícita, a partir dos termos “cabelo” e “pele”, o conjunto de características fenotípicas, como “traço”, “cor”, “crespo”, “negróides”, “físico”, “nariz”, “textura”, “escuro”, “lábio”.

Desse modo, a partir da nuvem de palavras, da tabela dos termos mais frequentes e da análise de similitude, foi possível descrever e observar, de forma geral, quais conteúdos e temas parecem ter maior relevo nas autodeclarações. Estas análises serão mais aprofundadas, descritas e exemplificadas, nas próximas seções quando discutiremos as linhas de força, temporalidades e espacialidades das justificativas das autodeclarações.

A partir de agora, passaremos para uma análise mais detida e desagregada, comparando quais palavras são mais frequentes entre: a) categorias raciais (pretos, pardos e negros); b) sexo/gênero (homens e mulheres) e c) cursos (ingressantes no mestrado e

doutorado). O objetivo é compreender se e como comparecem diferenças e/ou confluências entre termos mais mobilizados nas justificativas segundo estas variáveis.

Cabe registrar que não se trata de uma comparação rígida, pois, para isso seria preciso uma mesma quantidade de autodeclarações de pretos/as, pardos/as e negros/as, assim como de homens e mulheres, por exemplo. Além disso, seria necessário que todas as justificativas tivessem um tamanho (quantidade de palavras e caracteres) bem próximo. Em razão disso a nossa comparação será utilizando somente as nuvens e as listas das palavras mais frequentes.

### a) Pretos, pardos e negros

**Quadro 5 - Frequência das palavras mais presentes, segundo cor/raça**

Pretos/as (n=14)		Pardos/as (n=10)		Negros/as (n=3)	
Palavras	Frequência	Palavras	Frequência	Palavras	Frequência
Negro	29	Negro	28	Negro	21
Não	23	Como	16	Não	14
Como	17	Pardo	12	Como	9
Cabelo	14	Ao	9	Social	6
Preto	12	Cabelo	8	Direito	5
Racial	11	Racial	8	Educação	5
Ao	10	Pele	7	Escola	5
Pele	10	Autodeclaração	6	Estudar	5
Social	9	Cor	6	Forma	5
Trajetoária	9	Não	6	Mesmo	5

Observando as três nuvens de palavras do Quadro 5, percebemos uma primeira diferença: o “não” é um termo saliente somente entre pretas/os e negras/os. Como indicamos, esta palavra, em geral, foi utilizada para evocar as experiências de vida de rejeição e negação. Assim, embora anteriormente destacamos que o “não” é um termo

bastante presente nas autodeclarações, ele é mais utilizado somente entre as pessoas autodeclaradas pretas e negras.

Além disso, a palavra “escola” aparece poucas vezes entre as pessoas autodeclaradas pardas (n=2) enquanto que entre as pretas (n=6) e as negras (n=5) tem maior presença. Destaca-se, o notável uso desse termo entre os 3 documentos dos/as autodeclarados/as negros/as. Em geral, como se verá mais à frente, a escola nas autodeclarações é mobilizada como espaço de racismo, de regulação dos corpos negros.

Essa distinção dos/as pardos/as com relação às categorias raciais de negros/as e pretos/as, dialoga com ao menos três achados da literatura.

O primeiro diz respeito justamente à localização da categoria pardo no *continuum* de classificação racial no Brasil, que vai do escuro ao claro, no qual, de acordo com Telles (2012, p. 67), enquanto pretos e brancos são referência das extremidades desse *continuum*, “a categoria pardo (...) acomoda os vários termos do discurso popular que denotam mistura racial”.

O segundo achado é justamente sobre essa relação entre as pessoas autodeclaradas pardas e a ideia de miscigenação no quadro das desigualdades e discriminações sociais no Brasil. Graziella Silva e Luciana Leão (2012, p. 119) apontam que, embora os “pardos compartilham uma situação socioeconômica parecida com a dos pretos”, eles se distanciam consideravelmente dos pretos quando se trata da percepção da discriminação racial em suas experiências de vida.

Por fim, o terceiro e último achado, é relacionado às autodeclarações no contexto de ações afirmativas. Jesus (2021) observou que apesar das pessoas autodeclaradas pretas e pardas fazerem referência à miscigenação de forma concreta ou metafórica em suas autodeclarações como cotistas, essa mobilização é maior entre as pessoas pardas. Sendo assim, os pardos parecem se ver como “mestiços desracializados”, uma vez que sustentam suas classificações raciais mais na ascendência do que no fenótipo (JESUS, 2021, p. 89).

Com relação aos documentos analisados em nossa pesquisa, os dados apresentados no quadro 5 parecem nos indicar que, de modo geral, em comparação às pessoas autodeclaradas pretas e negras, as pardas poderiam ser consideradas “mestiças desracializadas” não por uma maior mobilização explícita da ascendência e miscigenação, mas no que diz respeito à baixa sustentação em aspectos da experiência de

racialização, como vivências de racismo e rejeição<sup>46</sup>, quando comparados às autodeclaradas pretas.

### b) Mulheres e homens

**Quadro 6 - Frequência das palavras mais presentes, segundo sexo/gênero**

Feminino/mulheres (n=17)		Masculino/homens (n=10)	
Palavras	Frequência	Palavras	Frequência
Negro	47	Negro	31
Como	32	Não	15
Não	28	Como	10
Ao	17	Social	9
Cabelo	17	Cabelo	7
Racial	16	Pele	7
Pele	13	Porque	7
Racismo	13	Cor	6
Trajetória	11	Pardo	6
Traço	11	Racial	6

Já na comparação de sexo/gênero, entre homens e mulheres, não é possível notar diferenças explícitas nos termos mais frequentes, conforme o Quadro 6. No entanto, em uma análise mais detida podemos observar duas diferenças, guardadas as devidas quantidades de documentos de autodeclaração de mulheres (n=17) e de homens (n=10).

A primeira diz respeito à baixa mobilização dos termos “racismo” e “trajetória” entre os homens (n= 2; n=0, respectivamente) e um maior uso desses termos entre as mulheres (n=13; n=11, respectivamente). Nesse sentido, ao que parece as trajetórias e

<sup>46</sup> Cabe registrar que há uma dificuldade de identificação e nomeação das experiências de racismo e dominação, subordinação racial por parte das suas vítimas, segundo Kilomba (2019, p. 168) esta é uma característica funcional do racismo e uma parte dele próprio. No caso brasileiro, trata-se dos entraves colocados pela ideologia do branqueamento e da mestiçagem, conforme aponta Munanga (2019).

condições de vida apresentam maior influência no modo como as mulheres que escreveram os documentos analisados neste estudo justificam suas autodeclarações do que os homens. Do mesmo modo podemos pensar em relação à identificação, percepção e denúncia das desigualdades, discriminações raciais e racismo.

O segundo aspecto que nos chama atenção é o uso marcante do termo “mulher” (n=10), sempre seguido de “negra” para estas se referirem e se autodeclarem. E já o contrário não ocorre, homens não utilizam-se e não se autodeclaram como “homem negro” na mesma frequência que fazem as mulheres.

Essa demarcação enquanto “mulher negra” e não somente como “negra” nos convida a pensar junto com Grada Kilomba (2019) e Patricia Hill Collins (2016) acerca das experiências de opressão e resistência vivenciadas pelas mulheres negras.

De acordo com Kilomba (2019, p. 94) os processos de racialização e generificação não atuam de forma isolada, isto é, há um entrelaçamento dos marcadores sociais de raça e gênero, pois “construções racistas baseiam-se em papéis de gênero e vice-versa, e o gênero tem um impacto na construção de ‘raça’ e na experiência do racismo”. Essa perversa interação permite que mulheres negras sejam invisibilizadas e excluídas dos discursos universais do “negro” e da “mulher”. Assim, as mulheres negras “habitam um espaço vazio, um espaço que se sobrepõe às margens da ‘raça’ e do gênero, o chamado ‘terceiro espaço’” (KILOMBA, 2019, p. 97).

Dessa maneira, politicamente estas sujeitas não se referem somente como “mulher” ou como “negra”, mas como “mulher/es negra/s”, seja de forma individual ou coletiva. Uma estratégia de autodefinição das mulheres negras. Segundo Collins (2016, p. 104), a autodefinição envolve tensionar as gramáticas e imagens de esterótipos das e pelas mulheres negras, trata-se de uma “dinâmica de poder envolvida no ato de se definir imagens do *self* e da comunidade”<sup>47</sup>. E a autora parece nos ajudar, especialmente quando se refere a uma das razões da insistência das mulheres negras em se auto-definirem, ela nos diz:

definir e valorizar a consciência do próprio ponto de vista autodefinido frente a imagens que promovem uma autodefinição sob a forma de ‘outro’ objetificado é uma forma importante de se resistir à desumanização essencial aos sistemas de dominação. O *status* de ser o ‘outro’ implica ser o outro em relação a algo ou ser diferente da norma pressuposta de comportamento masculino branco (COLLINS, 2016, p. 105).

---

<sup>47</sup> Para Collins (2016) o conteúdo das autodefinições das mulheres negras pode ser entendido a partir da ideia de “autoavaliação”, que confronta as imagens controladoras e de opressão de gênero e raça.

Portanto, essa atitude de autodefinição e automeação enquanto mulheres negras, como emerge nos documentos analisados, pode nos apontar tanto para formas de demarcação de diferença quanto de conscientização e posicionamento frente aos processos de subordinação sexual e racial.

### c) Mestrado e doutorado

**Quadro 7 - Frequência das palavras mais presentes, segundo curso**

mestrado (n=14)		doutorado (n=13)	
Palavras	Frequência	Palavras <sup>48</sup>	Frequência
Negro	35	Negro	43
Como	21	Não	31
Racial	15	Como	21
Ao	12	Cabelo	12
Cabelo	12	Social	11
Não	12	Ao	10
Pele	10	Escola	10
Pardo	9	Mesmo	10
Autodeclaração	8	Pele	10
Cor	8	Trajetória	9
Pertencimento	8		
Racismo	8		
Traço	8		

Por fim, é preciso destacar que no caso dos cursos embora não haja uma diferença grande na quantidade de autodeclarações analisadas (14 de mestrado e 13 de doutorado), o tamanho das justificativas de ingressantes no doutorado, em média, é maior, conforme

<sup>48</sup> Nestas tabelas preferimos apresentar as 10 palavras mais frequentes em cada conjunto de justificativas, contudo neste caso os documentos dos ingressantes no mestrado, a nona palavra mais frequente apresenta a mesma quantidade da sua anterior e das suas seguintes devido isso estão dispostas na tabela.

indicamos na seção anterior. Isso explica, por exemplo, o termo “negro” ser citado 43 vezes dentre os 13 documentos de do doutorado e somente 35 vezes nos 14 documentos de mestrado.

Além disso, conforme o Quadro 7 podemos observar que entre discentes do doutorado há uma maior mobilização de termos como “trajetória”, “escola” e “não”. Ao que parece, as justificativas de ingressantes no doutorado são mais carregadas de suas experiências de vida e/ou de discriminação. Cabe registrar que entre discentes do mestrado há forte presença dos termos “racial” e “pertencimento”, pouco presentes entre discentes do doutorado.

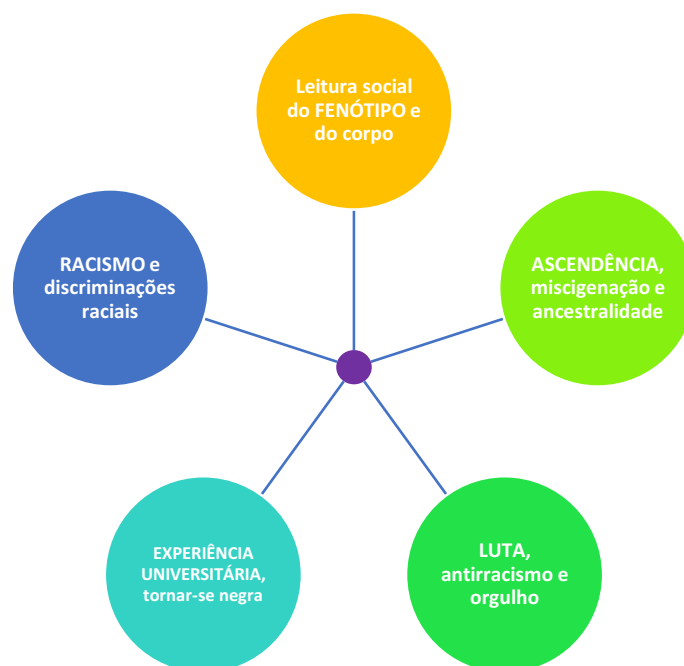
## **5.2 Linhas de força das justificativas**

Com auxílio da visão panorâmica apresentada na seção anterior, assim como de constantes leituras e releituras das justificativas e tentativas de categorização dos seus conteúdos – isto é, a partir de uma análise de conteúdo manual –, a presente seção tem por objetivo descrever e analisar de forma mais detida as autodeclarações a partir de cinco linhas de força dos conteúdos das justificativas.

Trata-se, conforme indicamos no capítulo anterior, de uma análise de conteúdo temática que, de acordo com Bardin (2011), é transversal, uma vez que recorta e fragmenta os textos e documentos analisados através de um conjunto de categorias observadas em seus conteúdos.

A identificação de linhas de força constitui-se como estratégia didática e analítica, visto que grande parte dos formulários de autodeclaração são compostos e se entrecruzam por mais de uma das linhas de força. Em síntese, as linhas de força são: I) fenótipo II) ascendência; III) racismo; IV) experiência universitária e V) luta e antirracismo. Essa ordem está inspirada na própria composição de uma parte dos documentos que começam com justificativas baseadas mais no fenótipo/aparência ou na ascendência/pertencimento familiar, apontam experiências de discriminação racial em casa, na escola ou no trabalho, falam do impacto da experiência universitária em suas vidas e finalizam demonstrando compromisso com a luta antirracista ou anunciando o orgulho em se autodeclarar negros/as.

Figura 7 – Diagrama das linhas de força das justificativas das autodeclarações



Fonte: elaboração própria.

Dada a heterogeneidade e complexidade das justificativas, são notáveis as justaposições e cruzamentos entre as diferentes temáticas identificadas como linhas de força. Portanto, esta divisão em linhas de força não deve ser compreendida como uma delimitação intransponível. A ideia é entendê-las em um diagrama que produz sentido ao serem compreendidas em interação e em conjunto.

A escolha em nomear os temas encontrados nas justificativas enquanto *linhas de força* surgiu nos momentos de leitura e análise dos documentos de autodeclaração. Eu fui lendo e tomando algumas notas em meu caderno de anotações; escrevia alguns termos que eu achava mais frequentes, sublinhava e circulava ideias que me chamavam atenção. Em alguns momentos eu pensava ou escrevia: “o racismo tem uma *força* muito grande nestas justificativas”, “é muito *forte* a presença das referências às famílias”, “a luta está muito *forte* nestas justificativas”. Eu chamava minha própria atenção nas justificativas para os elementos e experiências que apresentavam uma maior densidade, uma presença notável no conjunto de todos os documentos.

Além disso, como as justificativas são produções textuais curtas, sintéticas, resumidas, eu me esforçava em “explorar” linha por linha do que estava escrito. Daí

também vem a ideia de *linhas de força*<sup>49</sup>. Está diretamente ligada à minha posição enquanto pesquisador no contato analítico com os documentos. Além disso, essa nomeação, ao meu ver, encontra-se com um desejo de expor que não há uma justificativa única, verdadeira e/ou correta entre as autodeclarações, mas um conjunto, um repertório de características e experiências sociais que são acionadas, mobilizadas e alinhavadas nesta performance de *inscrever-se* pessoa negra (preta ou parda).

Elaboramos o diagrama da Figura 7 para indicar a coexistência das cinco linhas de força que estão em constante interação umas com as outras no conjunto das autodeclarações analisadas. Não são totalmente independentes ou isoladas, se entrecruzam, carregam intensidades das outras. Trata-se de uma divisão analítica, mas compõem e vão tramando este conjunto maior das autodeclarações. A ordem que estão dispostas também intenta promover um certo encadeamento das ideias.

Desde já nos indicam que as justificativas da classificação racial de estudantes cotistas negros e negras do PPGE-FaE-UFMG são elaboradas desde diferentes dimensões e de forma complexa, perpassadas por confluências, variações, divergências e contradições. Os títulos de cada seção das linhas de força carregam trechos das justificativas e com um subtítulo que busca sintetizar os seus conteúdos, uma inspiração da análise de Kilomba (2019).

---

<sup>49</sup> A nomeação como “linhas de força” é também inspirada nas cartografias sociais que acompanham e descrevem relações de poder, afetivas, de subjetivação e criação nas suas dinâmicas micropolíticas (Cf. Gilles Deleuze).

## I – “Identificado socialmente como pessoa negra”: leitura social do cor(po) e do fenótipo

Figura 8 – Dia do Descobrimento, No Martins, 2020.



Fonte: <https://artebrasileiros.com.br/arte/exposicoes/no-martins-individual-social-signs/>. Acesso em 18 mai. 2022.

Nas justificativas que os/as estudantes cotistas elaboram nos documentos de autodeclaração é notável uma forte presença de justificativas baseadas nas características fenotípicas. Todavia, como veremos nesta seção, o fenótipo é mobilizado, na maior parte das vezes, junto a uma ideia de leitura social da/o cor(po) e dos seus fenótipos.

As características mais acionadas são cor da pele, cabelo (notadamente sua textura ou curvatura) e traços faciais (como espessura dos lábios e nariz), como nas justificativas de Cleonice e Gabriel: “Cor da minha pele, meus cabelos e espessura dos meus lábios” [Cleonice, preta, mestrado] e “A cor da minha pele, meus traços faciais, meu cabelo crespo, ou seja, meu fenótipo” [Gabriel, preto, doutorado].

Cabelo e cor da pele são elementos bastante definidores do pertencimento étnico-racial no Brasil, em concordância com Gomes (2020). Do período escravista estes dois sinais, o cabelo e a cor da pele, foram operados como critérios de classificação e distribuição de trabalhos e posições, dentre o conjunto das pessoas escravizadas. Ao longo da história, a miscigenação definiu uma maior complexidade neste processo, de modo que o cabelo e a cor da pele, esta dupla inseparável, segundo Gomes (2020, p. 265),

“passaram a ser usados para atestar a inferioridade racial do negro em relação ao branco, provar a existência do branqueamento, comprovar a miscigenação racial, falar sobre a ambiguidade do mestiço e destacar a presença do preconceito”.

Grande parte das justificativas que encontramos nos documentos analisados sustentam-se em características fenotípicas<sup>50</sup> adensadas a uma identificação e pertencimento social como pessoa negra, como na autodeclaração de Davi: “Possuo características fenotípicas do grupo racial negro no Brasil que me permite ser identificado socialmente como pessoa negra” [Davi, pardo, mestrado]. Desse modo, Davi evidencia uma perspectiva social, dialógica e relacional do fenótipo, relacionada ao modo como a pessoa é lida e vista socialmente, nas marcas que carrega em seu próprio corpo.

Outras estudantes também explicitam um lugar social do fenótipo, o modo como as características físicas são observadas. Dizem, em outras palavras, que o fenótipo, ou a aparência física, faz sentido em um processo de leitura social dos corpos.

Eu reconheço-me e declaro-me preta, pois, as minhas características fenotípicas que justificam a minha autodeclaração são pele escura, cabelos crespos, nariz largo e lábios volumosos. Além disso, o meu lugar social, anuncia o meu pertencimento racial antes mesmo que eu soubesse sobre a existência dos estudos sociais de raça, etnia, pertencimento racial e racismo. [Tamara, preta, mestrado]

A minha autodeclaração se constrói a partir de existências e vivências ao decorrer da minha trajetória de vida. Em todos os momentos da minha existência, não tive dúvidas sobre o que significava a minha presença, mesmo quando criança, quando não tinha a compreensão do ser negro, pardo, preto, entendia que a minha caminhada pelos diversos setores da sociedade, apontava o que eu era, aliás o que a minha existência representava e em qual lugar nos espaços sociais eu deveria ocupar. [Marina, parda, mestrado]

Marina elabora sobre os significados da sua presença na sociedade que já estava apontado quem ela era e qual o seu lugar nos espaços. Tamara, em sua justificativa, também fala do lugar social que, segundo ela, anuncia o seu pertencimento racial.

Assim, as justificativas qualificam que a leitura social é uma atribuição com objetivo da restrição, da sujeição e da opressão. Relaciona-se com a delimitação de quais espaços podem ser ocupados ou são esperados que sejam ocupados segundo a atribuição racial. Aliás, essa é uma das considerações de Fanon (2008): o negro é uma criação do branco e da violência racial e colonial, isto é, ser negro é muito mais uma questão de

---

<sup>50</sup> De acordo com Jesus (2021, p. 37), quando estamos nos referindo ao fenótipo trata-se das “características observáveis de um indivíduo como: cor da pele, tipo de cabelo, estrutura corporal etc. (...) [que] resulta da expressão dos genes do organismo, da influência de fatores ambientais e da possível interação entre os dois”, já o genótipo refere-se à hereditariedade e é localizado no genoma, a interação entre fenótipo e genótipo é descrita por Jesus (2021) como “genótipo + ambiente → fenótipo”.

atribuição externa do que uma autoidentificação. A obra, que abre esta linha de força, do artista No Martins e intitulada “Dia do Descobrimento” (Figura 8), nos toca em perceber que a racialização é externa e, constantemente, interdita e impede a circulação dos corpos lidos como negros.

São as minhas características físicas, principalmente o meu cabelo e meus traços que me fizeram ao longo da minha vida, me ver como uma pessoa negra. Essas características também fazem outras pessoas terem a leitura sobre mim como sendo uma mulher negra. Eu tenho a pele mais clara, portanto, me vejo parda, apesar de toda a discussão que há sobre essa palavra e uso indevido dela quando convém para algumas pessoas. [Bruna, parda, mestrado]

Bruna destaca uma perspectiva dialógica e relacional de classificação racial, desde o fenótipo: ela diz que se vê e é vista como negra. Todavia, ela frisa que tem a “pele mais clara”, assim como José indica que não é “tão retinto” em sua autodeclaração, como veremos na próxima linha de força. Estas observações acerca de um certo gradiente e *continuum* de cores revela uma diversidade cromática entre os/as que se reconhecem negros/as (pardos/as e pretos/as).

Bruna reconhece, ainda, o dilema político e os usos indevidos que envolvem a categoria “parda”, mas mesmo assim se define enquanto tal. Como Campos (2013) chama atenção, a mestiçagem e a figura do mestiço na formação social do Brasil sempre foi um tema em disputa e envolto por relações de poder. Contudo, grande parte dessas disputas, sobretudo entre os estudiosos das relações raciais do século XX, concordaram que o mestiço (ou o mulato) era o “obstáculo epistemológico”<sup>51</sup> para compreender a questão racial no país. Para Campos (2013), as ações afirmativas alargam esse obstáculo para o campo da política pública, considerando que “a escolha dos rótulos raciais usados por esses programas define para quem as ações afirmativas são feitas e, assim, quais são os objetivos e as intenções que as motivam” (CAMPOS, 2013, p. 83).

Além disso, é preciso destacar que estas diferenciações entre os grupos raciais, como o registro de ter a “pele mais clara” nos conecta à ideia de colorismo, das distinções e fronteiras intergrupais da população negra<sup>52</sup>. Em geral, esta referência ao gradiente de cores é evocada para exprimir tanto uma diversidade da própria população negra quanto

<sup>51</sup> Trata-se de uma expressão utilizada pelo sociólogo Eduardo de Oliveira e Oliveira (1974).

<sup>52</sup> Conforme Alessandra Devulsky (2021), o colorismo desdobra-se do racismo e é uma construção da supremacia branca, uma herança colonial arquitetada nos moldes da mestiçagem. Responsável por organizar as experiências de vida, a economia dos afetos e a distribuição de riquezas nas relações entre brancos e negros e entre negros e negros, o colorismo também atinge homens e mulheres de modo distinto. Prepondera-se nestas relações, sobretudo, o fato de que “o negro de pele clara consegue uma inserção que, geralmente, é interdita por completo ao negro de pele escura” (DEVULSKY, 2021, p. 72).

uma hierarquia de condições sociais a que são submetidas, notadamente de acordo com a tonalidade da cor de pele: quanto mais se aproxima do branco mais vantagens sociais, quanto mais se aproxima do negro, mais desvantagens sociais. Lembrando-se que branco e negro, para a lógica da racialização, são plasmados e idealizados em um arquétipo predefinido, essencial e estático (DEVULSKY, 2021).

Por falar em desvantagens sociais, é necessário destacar que elas moldam a inscrição de Tânia e Miguel, que justificam suas autodeclarações tracejando como os seus aspectos fenotípicos, o corpo e a aparência endereçam a ocupar determinados lugares.

Os aspectos fenotípicos que carrego em minha pele negra e cabelos crespos não são suficientes para justificar minha autodeclaração, mas em **como esses aspectos, que me caracterizam, foram usados contra mim**. [Tania, preta, doutorado, ênfase nossa]

Reconheço, em minha autoleitura, ser preto. Pois negra é a raça que me localizo e sou contidamente localizado. Afirmo que grande parte do meu reconhecimento é de reflexo cultural e social. Isto é, adquiri ao longo da minha vida, nas **percepções que tive acerca das distinções, definições e oportunidades que sempre me vi, e vejo, submetido, avaliados e autorizado**. Carrego comigo experiências, e sei que muitas ainda terei, de me fazerem obrigado a ver e rever o lugar que ocupo onde dizem que posso ou não ocupar pelo jeito de eu não ser branco. [Miguel, preto, mestrado, ênfase nossa]

Miguel matiza um aspecto muito importante ao expor que a sua autoleitura e o seu reconhecimento enquanto preto origina-se de um reflexo cultural e social. Exprime, assim, um modo relacional de compreender a classificação racial. Se inscreve na mobilização de experiências e relações com outros, na maneira como é avaliado e autorizado a circular e ocupar os espaços.

A justificativa baseada na forma como as pessoas são vistas e lidas socialmente também dialoga com a literatura que busca entender os modos e percepções de classificação racial, como a pesquisa realizada por Solange Simões e Mauro Jeronymo (2007). Observando os fatores que são levados em consideração na autoclassificação racial, a autora e o autor destacam que boa parte das pessoas “explicitam de maneira consciente o caráter dialógico da identidade racial ao admitir que ao se classificarem também levam em conta a forma como os outros vêem” (SIMÕES; JERONYMO, 2007, p. 126).

A leitura social do corpo e do fenótipo no âmbito da classificação racial está relacionada ao fato da raça ser uma forma de linguagem, como nos ensina Hall (2015). Para este autor, a ideia de diferença racial é um fato discursivo, e não genético e/ou biológico. Apesar de existirem diferenças materializadas e visíveis nos corpos, o que poderia nos habilitar a dizer que a biologia é primordial quando se trata de raça, o que de

fato ergue a ideia de raça e sua classificação, são os elementos visíveis que foram esquematizados em um sistema de sentido e interpretação, em um significante (HALL, 2015).

Exemplificando, corpo, cor de pele, cabelo e traços atuam como linguagem, comunicam e informam as relações raciais e, desse modo, “o problema não está no cabelo em si nem na sua textura, mas nas representações coletivas negativas construídas em torno do negro no contexto da cultura e das relações raciais brasileiras” (GOMES, 2020, p. 352).

Então, a classificação racial é arquitetada como um processo cognitivo de relacionar com a alteridade. Hall (2015) conversa diretamente com algumas das justificativas elaboradas pelos estudantes cotistas em suas autodeclarações, ele nos diz sobre a relação de corpo e raça como linguagem:

na medida em que estamos falando do sistema de classificação de diferenças, **o corpo é um texto e somos todos leitores dele**. E circulamos, olhando esse texto, inspecionando-o como críticos literários cada vez mais de perto para ver as diferenças mais refinadas (...). **Somos leitores de raça, isso é o que está rolando. Somos leitores da diferença social.** (...) a própria obviedade da visibilidade da raça, é o que me convence de que isso funciona, porque isso está significando algo: é um texto que conseguimos ler (HALL, 2015, p. 4, ênfase nossa).

Grande parte dos/as estudantes nos indicam, em suas autodeclarações, que seus corpos com seus fenótipos são textos, lidos, inspecionados e identificados socialmente enquanto pessoas negras (pretas e pardas). Tal leitura social é promotora de restrições, rejeições, discriminações.

Em termos práticos, a identidade racial expressa no corpo, entre outras características e outros elementos não exatamente biológicos, é identificável por larguras, espessuras, contornos e curvaturas de traços, pelos, textura do cabelo, biótipos, chegando até mesmo à tonalidade de mucosas e genitálias. Lábios, olho, nariz, formato de quadris, seios e genitais apontam o grupo de pertencimento racial de um indivíduo e, por conseguinte, a medida da fruição de direitos e de certas vantagens sociais. Entre todos esses elementos, no entanto, o fator predominante na escala racial discriminatória permanece sendo o da cor. É a quantidade de melanina na epiderme de um homem ou de uma mulher, na maior parte das vezes, o que ressalta de modo mais arguto qual será o local predeterminado na economia dos afetos e na distribuição de riquezas (DEVULSKY, 2021, p. 48-49)

Desse modo, a leitura social do corpo, da cor e do fenótipo situa, literalmente, os destinos das pessoas negras. Em Campo Minado (Figura 9), obra de No Martins, podemos ler que é “proibido a circulação dos indivíduos fora dos padrões” em espaços como universidade, galerias de arte e instituições de justiça. As segregações e interdições de circular *enquadram* e fazem a leitura dos corpos negros, suas cores, fenótipos.

Figura 9 – Campo Minado, No Martins, 2019.



Fonte: <https://artebrasileiros.com.br/arte/exposicoes/no-martins-individual-social-signs/>. Acesso em 18 mai. 2022.

Essa força social das características fenotípicas e da aparência física está presente no quadro de referência das relações raciais elaborado por Oracy Nogueira (2006). Segundo o autor, no Brasil, o preconceito racial é de *marca*, porque “toma por pretexto para suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque” (NOGUEIRA, 2006, p. 292). Logo, o fenótipo tem fundamental importância para definir quem são os sujeitos discriminados e discriminadores raciais no país. Nogueira (2006), ao pensar enquanto tipos ideais, contrasta essa caracterização do Brasil com os Estados Unidos, onde o preconceito racial seria de *origem* e baseado na genealogia e ascendência das pessoas. O modo como origem, genealogia e ascendência são mobilizadas nas justificativas analisadas é tema da nossa próxima linha de força.

## II – “*Ainda que a descendência possa não servir*”: o peso da ascendência entre a miscigenação e a ancestralidade negra

Figura 10 – Parede da memória (detalhe), Rosana Paulino, 1994/2015.



Fonte: <https://revistacontinente.com.br/edicoes/234/rosana-paulino>. Acesso em 18 mai. 2022.

Esta linha de força é dedicada a explorar a intensidade da ascendência/origem na forma como os/as estudantes cotistas sustentam suas autodeclarações. Embora atualmente no âmbito da política de cotas para negros/as convencionou-se que o fenótipo – compreendido, em geral, como par antagônico da ascendência –, tendo em vista o racismo brasileiro ser de marca, seja o critério para validação das autodeclarações por meio da heteroidentificação, em grande parte das justificativas analisadas, ele está associado à ideia de origem e ascendência, seja em um sentido da miscigenação (familiar ou nacional) ou no sentido de uma “ancestralidade negra”.

Inicialmente, é preciso dizer que somente duas pessoas, dentre as 27 autodeclarações analisadas centralizam apenas a ascendência como justificativa de sua autodeclaração<sup>53</sup>. Autodeclara Silvana: “Sou parda por descendência paterna” [Silvana, parda, doutorado] e Samuel: “De acordo com o quesito de cor e raça usado pelo Instituto

<sup>53</sup> Digo apenas a ascendência, em contraste ao fenótipo, pois a autodeclaração da estudante Silvana também mobiliza o acesso por cotas na graduação como uma justificativa, como veremos na linha de força dedicada a pensar a experiência universitária.

Brasileiro de Geografia e Estatística sou autodeclarado negro (preto), filho de mãe parda e pai negro” [Samuel, preto, doutorado].

Chama atenção a mobilização das categorias étnico-raciais, por exemplo, uma vez que Silvana, autodeclarada “parda”, não menciona a categoria “negro/a”. Já Samuel faz o uso consorciado de “negro” e “preto”, sinalizando que está se autodeclarando de acordo com o quesito cor e raça do IBGE. Frutos de possíveis relacionamentos inter-raciais, há aqui uma referência à origem/ascendência familiar dos pais e mães, muito direcionada a uma ideia de miscigenação, considerando por exemplo, um não-dito sobre o lado materno da estudante Silvana, quando se refere somente ao pai como não-branco.

No que se refere à importância da afetividade que o espaço familiar ocupa na socialização e na vida das pessoas, Schucman (2018, p. 69) destaca que entre as famílias inter-raciais talvez a “autoclassificação racial de cada sujeito está menos ligada à cor da pele e mais ligada aos afetos e identificações que cada sujeito tem com os membros brancos e negros de suas famílias”. A importância da genealogia familiar na forma como os/as estudantes significam suas autodeclarações étnico-raciais se conecta à instalação “Parede da Memória” (Figura 10), da artista Rosana Paulino. Imagens de familiares negros que se replicam e compõem um painel carregado de muitos sentidos sobre a composição afetiva da família na formação dos sujeitos<sup>54</sup>.

Em geral, algumas justificativas associam e conjugam fenótipo e ascendência. Essa mobilização das *marcas* com as *origens*, para usar termos de Nogueira (2006), articula a ascendência tanto a partir da ideia de miscigenação quanto elaborando uma noção de “ancestralidade negra”. Chama atenção, por exemplo, nas autodeclarações abaixo a ascendência como a primeira justificativa mobilizada.

Minha autodeclaração étnico-racial, justifica-se pelos motivos **de possuir pais, parentes e ancestrais negros**. Ter a pele negra escura é resultado da quantidade de melanina, além de possuir cabelos crespos e demais traços negroides. Afirmando, então ser negra, preta, sendo notável tanto pelo meu genótipo quanto pelo meu fenótipo. [Jaqueline, preta, doutorado, ênfase nossa]

**Ser filha de pais negros. Ser neta de avós paternos e maternos negros.** Possuir traços fenotípicos característicos das pessoas negras: pele preta, cabelos crespos, traços negroides. [Nara, preta, mestrado, ênfase nossa]

Além de questões subjetivas de identificação e **do pertencimento a uma família negra**, as minhas características fenotípicas, tais como a cor da pele,

<sup>54</sup> A obra é composta de 1.500 pequenas peças de tecido com a impressão de onze retratos familiares da artista. As peças costuradas fazem referência aos “patuás”, amuletos de proteção relacionados às religiosidades de matriz africana. Disponível em: [http://pinacoteca.org.br/wp-content/uploads/2019/07/AF\\_ROSANAPaulino\\_18.pdf](http://pinacoteca.org.br/wp-content/uploads/2019/07/AF_ROSANAPaulino_18.pdf). Acesso em 15 mai. 2022.

espessura dos lábios e textura do cabelo justificam minha autodeclaração como negro pardo. [Francisco, pardo, mestrado, ênfase nossa]

Jaqueline, Nara e Francisco elaboram suas justificativas articulando características da aparência (como pele, cabelo, traços) e da ascendência dos seus familiares. Autodeclarar-se negra/o, é assim, resultado, dentre outras razões, das suas *marcas* e das suas *origens*, do “fenótipo” e do “genótipo”. A declaração de Elton registra uma multidimensionalidade das justificativas, composta por vários motivos.

Os motivos que me levam a me autodeclarar negro diante a um processo de seleção para o ingresso no curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, são vários. **A minha identidade negra começa pela herança racial na qual meus antepassados me concederam e da qual me constitui matéria humana neste mundo.** Tenho a pele escura, cabelos cacheados, nariz grosso, entre outras características físicas comuns a muitas pessoas negras [Elton, negro, doutorado, ênfase nossa]

As características fenotípicas são entendidas como uma “herança racial” dos antepassados. Elton adere, inclusive, este legado como um ponto nascente da sua identidade negra, é somente após esse registro da origem que ele apresenta as suas características físicas. Assim como Nara, Elton assinala estas características (como pele, cabelo etc.) como aspectos comuns às pessoas negras. Explicitam, pois, um pertencimento e reconhecimento relacional, uma percepção coletiva.

A origem e ascendência aqui está mais assentada na ideia de uma “ancestralidade negra”, que envolve referências a antepassados, ancestrais, pais, mães, avós negras/os, enfim, a uma “família negra” como diz Francisco em sua autodeclaração.

Quando falamos em ancestralidade, conforme Eduardo de Oliveira (2005, 2009), há uma polivalência de sentidos, visto que é um termo em disputa nas religiões de matriz africana, nos movimentos negros e na academia<sup>55</sup>. Um desses sentidos, destacado por Oliveira (2009), refere-se à ancestralidade enquanto signo da resistência política negra, mobilizada, sobretudo, pelas agências e lutas do movimento negro brasileiro. Esta ideia de ancestralidade, de certo modo, também carregada do sentido religioso:

Protagoniza a construção histórico-cultural do negro no Brasil e gesta, ademais, um novo projeto sócio-político fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do Homem com o Meio-Ambiente, no respeito à experiência dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária entre outros. Tributária da experiência tradicional africana, a ancestralidade converte-se em categoria analítica para interpretar as várias

---

<sup>55</sup> No que se refere às religiões de matriz africana (como é o caso do candomblé), a ancestralidade sustenta-se como base do regime de significados da cosmovisão africana no Brasil. Oliveira (2009, p. 3) nos explica que não se trata simplesmente de uma referência às linhagens ou relações de parentesco consanguíneo, mas de um “princípio regulador das práticas e representações do povo-de-santo”, que são criados e recriados no âmbito da cultura.

esferas da vida do negro brasileiro. Retro-alimentada pela tradição, ela é um signo que perpassa as manifestações culturais dos negros no Brasil, esparramando sua dinâmica para qualquer grupo racial que queira assumir os valores africanos. Passa, assim, a configurar-se como uma epistemologia que permite engendrar estruturas sociais capazes de confrontar o modo único de organizar a vida e a produção no mundo contemporâneo (OLIVEIRA, 2009, p. 3-4).

A formulação de Oliveira (2005) sobre a ancestralidade como uma categoria analítica nos auxilia a improvisar uma compreensão da profundidade e da importância da constante referência que os/as estudantes fazem às suas descendências quando se escrevem negros e negras.

A ancestralidade é uma categoria de relação, ligação, inclusão, diversidade, unidade e encantamento. Ela, ao mesmo tempo, é enigma-mistério e revelação-profecia. Indica e esconde caminhos. A ancestralidade é um modo de interpretar e produzir a realidade. Por isso a ancestralidade é uma arma política. Ela é um instrumento ideológico (conjunto de representações) que serve para construções políticas e sociais. (OLIVEIRA, 2005, p. 258)

Como esteio de construção da realidade, a ancestralidade é *relação*, uma vez que é balizada pelo coletivo e pela alteridade e é uma forma de gestão das nossas relações com os outros, já que “toda relação tem uma anterioridade que não prescinde da alteridade. Chega a ser mesmo condição para que as relações se efetivem” (OLIVEIRA, 2005, p.258). É *ligação*, considerando que se coloca como um princípio de conexão e troca de experiências sociais, materiais, espirituais, linguísticas, sócio-culturais etc. É uma categoria da *inclusão*, visto que, ainda segundo Oliveira (2005, P. 259), “inclui tudo que passou e acontece”.

Ancestralidade é *diversidade*, porque conduz as pluralidades e singularidades da existência, de acordo com Oliveira (2005, p. 259), “a diversidade garante as trocas e por isso mesmo as relações. Sem diversidade não há interação nem inclusão”. Nesse rumo, também é *unidade*, “o feixe de diversidades que passam a ter uma estrutura nas malhas do real” (OLIVEIRA, 2005, p. 259). E por fim, *encantamento*, pois a ancestralidade designa uma sedução do percorrer a vida, encantando de forma, suave ou efusiva, traumática ou reconciliadora as (im)possibilidades do viver.

Figura 11 – Retrato silenciado (detalhe), Dalton Paula, 2014.



Fonte: <https://daltonpaula.com/portfolio/retrato-silenciado/>. Acesso em 18 mai. 2022.

Isto posto, quando as/os estudantes justificam suas autodeclarações acionando uma descendência em um sentido de herança ancestral negra há uma mobilização de sentidos e sentimentos *relacionais, de ligação, inclusão, diversidade, unidade e encantamento* com as tramas do viver. Dessa forma, essas características que marcam a ideia de ancestralidade compõem a inteligibilidade que os sujeitos dão às suas classificações raciais. Algumas dessas características da ideia de ancestralidade negra habitam no Retrato Silenciado (Figura 11), obra de Dalton Paula<sup>56</sup>. Trazem para a cena os vínculos intergeracionais e as ligações entre sujeitos nos seus arranjos familiares.

Ainda no que se refere à ancestralidade, Sarah Abel (2020) indica que, a despeito do fenótipo carregar uma importância na orientação da raça no Brasil, contemporaneamente, realça-se um significado cultural e político da ancestralidade. A autora destaca, em especial, uma maior demanda de brasileiros por testes de ancestralidade de DNA. Estes testes contribuem para adensar ainda mais uma tensão entre, por um lado, a ideologia de branqueamento e apagamento das origens africanas do Brasil, e por outro lado, a preocupação com a gestão da ancestralidade, marcada pela busca por identidades, memórias e histórias afro-brasileiras, mobilizadas de forma difusa pelo ativismo negro assim como por laboratórios de genética.

A leitura social dos fenótipos também é explicitada nas justificativas que associam fenótipo e ascendência. Logo, algumas autodeclarações congregam e interseccionam um conjunto de dimensões. A justificativa de Jane é um exemplo, apresenta “série de

<sup>56</sup> Vale destacar que são pinturas feitas sobre capas de livros. Caroline Carrion (2018, s/p) nos chama atenção que o artista nesta obra aciona uma “espécie de errata da história do conhecimento ocidental eurocêntrico”. Disponível em: <https://www.artequaeacontece.com.br/dalton-paula-e-a-armadilha-da-arte/>. Acesso em 18 abr. 2022.

motivos”, como o fenótipo e a sua leitura social desde a infância, além da “ancestralidade” com descendência de “africanos que foram escravizados no Brasil”.

Eu sou negra e me autodeclaro dessa forma por uma série de motivos. O principal deles diz respeito aos meus traços fenotípicos, que são comuns aos negros, tais como, cor da pele escura, cabelo crespo, lábios grossos e nariz alargado. Outro aspecto diz respeito a minha ancestralidade, visto que, minha família paterna é composta por negros e meus avós são descendentes de africanos que foram escravizados no Brasil. Tenho a consciência de que sou uma mulher negra desde a infância e sempre me autodeclarei desta forma, além disso, a sociedade me trata como negra. [Jane, negra, doutorado]

Me identifico como mulher negra desde minha infância pela minha cor, traços negroides e cabelo crespo. Pertencer a famílias, lado materno e paterno, majoritariamente construídas por pessoas negras. Ser lida fenotipicamente pela minha família e sociedade como mulher negra. [Simone, preta, mestrado]

Me declaro pardo, negro, pois além de possuir o fenótipo que justifica minha autodeclaração, ela se justifica ainda pelo meu pertencimento familiar e social. Isso porque, além de ser descendente de negros, pertenço socialmente à população negra no Brasil. Resido na periferia de (*nome de cidade*), vivenciando cotidianamente os laços socioculturais da população negra da Região Metropolitana de Belo Horizonte e os desafios sociais por nós enfrentados. [Artur, pardo, mestrado]

A autodeclaração de Artur também congrega várias dimensões, como o fenótipo, ascendência e, em suas palavras, os “desafios sociais” enfrentados pela população negra. Mais à frente iremos explorar esta dimensão.

Até aqui é preciso compreender que as justificativas indicam a necessidade de afirmar a descendência de toda uma linhagem do grupo familiar para a constituição da autodeclaração. Demonstram que a condição de se autodeclarar negra ou negro, reside nas características fenotípicas – no caso de José estendida até o “formato do crânio”, mas também, “ainda que possa não servir”, na genealogia, no vínculo a uma família negra.

Minhas características fenotípicas são condizentes com as dos meus antepassados, possuindo pele preta, embora não retinto, nariz grande, largo e lábios grossos, cabelo próximo à textura crespa, formato do crânio similar ao da grande maioria da população negra. Isto é, minha descrição e minhas características físicas, as quais poderão ser conferidas pela comissão examinadora, justificam minha autodeclaração como pessoa preta, considerando a cor da minha pele, textura do cabelo e aspectos faciais. **Ainda que a descendência possa não servir**, necessariamente para validar o meu pertencimento étnicoracial, informo que meus pais e avós, maternos e paternos, são pessoas negras, bem como os meus irmãos pertencem ao mesmo grupo étnicoracial que eu. [José, preto, doutorado, ênfase nossa]

Esta justificativa de José apresenta alguns pontos interessantes para nossa análise. O registro de sua pele preta “embora não retinto” traz para cena da classificação racial as gradações do *continuum* racial do claro ao escuro, que são operadas constantemente com a criação de trânsitos e/ou fronteiras (TELLES, 2012). Assim como nas autodeclarações

de Nara e Elton, José indica uma perspectiva relacional e coletiva do seu pertencimento racial a partir do fenótipo: são características similares à grande parte da população negra.

Além disso, para José o fenótipo é situado como uma herança dos antepassados. O vínculo familiar e de parentesco, assim, apresenta-se com importância para sua autotransclassificação como negro e preto. A importância do vínculo familiar é anunciada quando reconhece que no processo de interação entre a autodeclaração e a heteroidentificação o critério principal é fenotípico, mas “ainda que a descendência possa não servir”, manifesta que os seus familiares também são pessoas negras.

Um pouco distinta desta percepção da ascendência na chave da ancestralidade negra, há também a mobilização da ascendência na chave da miscigenação, acoplada a ideia do fenótipo, como justifica Marcos.

Nasci em família com fortes traços afrodescendentes, da qual herdei características de expressão genéticas observáveis, tais como: cor da pele parda, cabelos ondulados, olhos escuros, lábios volumosos e complexão física bem desenvolvida. Além disso, sou de **nacionalidade exclusivamente brasileira**, o que do ponto de vista biológico, por si só define minha condição negra, parda, facilmente detectável por meio do exame de marcadores genéticos mitocondriais. [Marcos, pardo, mestrado, ênfase nossa]

O entrelace de fenótipo e genótipo circula em várias justificativas. As características físicas são explicitadas como herança da família, como escreve Marcos. Chama atenção, em especial, como a sua justificativa está assentada no pertencimento à nação, qualificada como “exclusivamente brasileira”. Cabe destacar que esta noção do Brasil como uma nação mestiça foi construída como desencadeamento da ideologia do branqueamento e da democracia racial, conforme Kabengele Munanga (2019), reveste-se da tentativa de anulação das presenças negras e indígenas no país.

Além disso, destacamos o uso do termo “afrodescendentes” na justificativa. Jesus (2021), ao analisar justificativas apresentadas por candidatos a cursos de graduação da UFMG, no ano de 2019, concluiu que, em geral, autodeclarados pardos (em comparação aos pretos) tendem a considerar a ascendência na chave da miscigenação tanto em um pertencimento familiar e, portanto, mais concreto, quanto no pertencimento nacional, ou seja, em um sentido metafórico.

Embora no processo seletivo em que José e Marcos concorreram não tenha tido uma comissão de heteroidentificação, já estava previsto nos editais dos programas de pós-graduação da UFMG a possibilidade das comissões funcionarem após a matrícula, em caso de denúncias por exemplo. José considera como parte do processo a “comissão examinadora” e indica na sua justificativa a possibilidade das suas características físicas

serem “conferidas”. Já Marcos, ao elaborar uma justificativa apoiada nos marcadores genéticos, demonstra a possível conferência da sua condição declarada, uma comprovação por exames biológicos.

Estas duas justificativas reconhecem, assim, a possibilidade da autodeclaração racial ser confrontada por um mecanismo complementar (CARVALHO, 2020). Os modos de confronto repousam tanto na aparência fenotípica quanto na genética. Ao que parece, esse contexto de confronto da autodeclaração racial passa a ser entendido por um grupo de estudantes como uma necessidade em essencializar ou biologizar a classificação racial, acionando características fenotípicas como “formato do crânio” ou “compleição física bem desenvolvida”, além de justificar a definição racial na genética, embora já tenha sido comprovada a inexistência dessa possibilidade (TELLES, 2012). Abel (2020, p. 213, tradução nossa) também critica estas “alegações de que a genética pode facilmente, ou objetivamente, resolver questões de raça e identidade”, uma vez que na relação entre genética e identificação racial não é mais possível defender perspectivas essencializadas e tipológicas de raça.

### III – “*Experiências de dor e desumanização*”: racismo e discriminações raciais

Outro conjunto de justificativas se ancora nas experiências de discriminação, desigualdades raciais e sociais e de racismo vivenciadas pelas/os estudantes. São trechos que ao denunciarem situações de dor, sofrimento e desumanização justificam e emergem suas identificações raciais. Mobilizam, em geral, lembranças da infância, do ambiente familiar, da escola e, em menor grau, do mercado de trabalho.

Nesse sentido, o conjunto de justificativas que incorporamos nessa linha de força sinaliza parte da saliência do “não” como uma das palavras mais frequentes, conforme pudemos observar na nuvem de palavras do quadro 4. Assim como da conexão de palavras da comunidade verde presente na análise de similitude da figura 6, na qual é possível observar o encadeamento “não > exclusão > escola > criança > branco > casa”. Além disso, é preciso registrar que as justificativas abarcadas nesta linha de força são, em sua maioria, de pessoas autodeclaradas pretas. Como indicamos, em geral, entre as pessoas pardas não há uma explicitação de vivências de racismo e discriminações raciais, com a mesma intensidade que as pessoas pretas.

Figura 12 – Sem título, da série Bastidores, Rosana Paulino, 1997.



Fonte: <https://rosanapaulino.com.br/multimedia/>. Acesso em 18 mai. 2022.

Essas justificativas centradas nas experiências de racismo também dialogam com as elaborações sobre a leitura social do corpo e do fenótipo apresentadas acima. Enquanto naquelas justificativas os/as estudantes referem-se ao lugar e à forma como eram identificados socialmente, aqui aparece a materialização cotidiana dessa leitura social do corpo e do fenótipo negro em seu sentido mais negativo.

A autodeclaração racial é enunciada desde uma perspectiva do sofrimento e das restrições causadas pelo racismo, como escreveu Tamara: “Autodeclarar-se preta é dizer também sobre ausências, invisibilidade, injustiças, sofrimento e, sobretudo, solidão” [Tamara, preta, mestrado]. O estudante Joaquim seguiu nessa perspectiva em sua justificativa:

Tenho consciência desse meu pertencimento racial que sou negro pois em vários momentos da minha vida já tive empecilhos, sobretudo, pela cor da minha pele e pela textura dos meus cabelos. Eu e minha família temos uma história marcada por situações de preconceito e discriminação racial. O racismo me impede e já me impediu em diferentes situações [Joaquim, pardo, mestrado]

A centralidade de situações de preconceitos e discriminações raciais está conectada ao “racismo cotidiano”, conceituado por Kilomba (2019, p. 80), como “uma ‘constelação de experiências de vida’, uma ‘exposição constante ao perigo’, um ‘padrão contínuo de abuso’ que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém”. Segundo Kilomba (2019), não se trata de casos únicos ou extraordinários, mas o “racismo cotidiano” engloba um conjunto de ações, gestos, olhares, vocabulários, discursos e imagens que enquadraram negros e negras como “outro/a”, ou seja, como a diferença do branco (a norma) e como “outridade”, nas palavras da autora a “personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca” (KILOMBA, 2019, p. 78). Ainda de acordo com ela, a infantilização, primitivização, incivilização, animalização e erotização são algumas das formas como o sujeito negro é *enquadrado* como outro e outridade.

A intensidade da sujeição racial desumaniza os sujeitos, provoca dores, sofrimentos e traumas. Aciona uma existência invisível, costurada nas tramas raciais e coloniais, como na série Bastidores (Figura 12), de Rosana Paulino. O racismo como marca da/na trajetória, isto é, como contínuo na biografia e no cotidiano, fica visível em algumas justificativas em que a intersecção de raça, gênero e classe aparece com efusão: a experiência do racismo articulada ao machismo destacada no espaço urbano desigual. A trajetória *marcada*, dilacerada pela subordinação racial, social e sexual.

Os motivos que justificam minha autodeclaração étnico-racial são as experiências que marcaram minha trajetória de vida articuladas pelos

marcadores sociais que estruturam a sociedade: raça, gênero e classe. Trajetória marcada por racismo e machismo. [Beatriz, preta, doutorado]

Declaro-me negra pelas minhas características fenotípicas visíveis, todos os meus traços me identificam como uma pessoa negra, e, também, por enfrentar diariamente as limitações impostas pelo racismo estrutural a uma mulher, negra e moradora de uma cidade marcada pelas diferenças étnicas, sociais econômicas. [Ester, preta, doutorado]

Um motivo, portanto, que as estudantes usam para elaborar as justificativas das suas definições enquanto negras, no contexto das ações afirmativas, é a vivência diária das opressões de raça, gênero e classe. Segundo Collins (2016), estes marcadores sociais de diferenças e de desigualdades organizam sistemas de subordinação social que acompanham a experiência vivida das mulheres negras. Todavia, excluídas dos discursos universais das “mulheres” e dos “negros”, as mulheres negras forjam autodefinições e posicionamentos que expõem a natureza interligada destes sistemas subordinação.

A família, ou a casa, também são evidenciadas como contexto para/do racismo. A autodeclaração de Tânia enreda suas experiências familiares e escolares e os impactos na construção de sua autoimagem, como ela se refere. Uma narrativa que no posicionamento de si destaca a sua autovalorização ou sua desvalorização com o aparecimento do outro (FANON, 2008).

Acredito que construir uma imagem positiva de si mesmo dá condições ao sujeito de se colocar no mundo de forma igualitária, por causa de minha cor e cabelos tive dificuldades para ocupar uns espaços de direitos em casa e na escola. Minha mãe não se reconhece como negra e para ela eu também não sou negra, sou morena. Mas não tinha como fingir sobre meus cabelos. Eles não estavam dentro do desejado e eram vistos como um problema. Por isso ela os prendia bem firme e sempre que possível alisava com produtos ou fazia escova. Ter cabelos volumosos e cacheados, como o meu, não era bonito por isso na convivência familiar davam a entender que não era bonita. Essa foi a informação que recebi durante a infância, dificultando que se construísse uma autoimagem positiva. Na escola atitudes sutis das professoras evidenciavam que não fazia parte das suas preferências; não ter espaço para falar, ser acusadas de coisas que não havia feito, nada de elogios, não ser escolhida para apresentações, segurar a bandeira, ser a primeira da fila ou sentar nas primeiras carteiras. Esses espaços eram para as crianças brancas, limpas e bem-comportadas. Como não me sentia pertencente ao espaço escolar buscava ficar calada, não fazer perguntas, mesmo quando tinha dúvidas, e dessa forma passar pela escola sem chamar atenção. Como consequência desse lugar que me foi destinado fui uma aluna média, com dificuldades e sem grandes pretensões, pois me disseram que não iria dar conta. [Tânia, preta, doutorado]

Tânia nos fala da sua cor e dos seus cabelos como obstáculos para a vivência e ocupação dos espaços, notadamente na casa e na escola. Expõe os dilemas de reconhecimento com a sua mãe na atribuição de “morena” como um nome que recusa e escapa de ser ou ver a filha como “negra”. O termo “moreno” é amplamente usado no cotidiano brasileiro e carrega uma extrema ambiguidade, tais características segundo

Telles (2012, p. 68), justificam seu uso, pois pretende “subestimar as diferenças raciais e enfatizar uma brasilidade em comum”.

Lia Schucman (2018) discute o modo como os filhos de famílias inter-raciais são classificados racialmente. Por vezes, os integrantes dessas famílias acionam um “mecanismo de negação” da negritude dos que não são brancos na família, tal como a mãe de Tânia, como ela descreve. Estes entraves na/da convivência familiar, notadamente da sua relação com sua mãe e com o seu cabelo, nos indicam o modo como o racismo atua enquanto ato de (des)valorização estética. E o ambiente familiar se destaca nestas lógicas do racismo. Exclusão e rebaixamento se manifestam nos “tratos” e “lidas” com os cabelos de crianças negras, em casa e na escola, espaços onde se constitui uma pedagogia da cor e do corpo, permeado de estereótipos, como evidencia Gomes (2020).

A vivência apresentada por Tânia refere-se ao seu tempo de infância e como ela indica, traz impactos e consequências na sua autoimagem, assim como no seu processo de socialização. As “atitudes sutis das professoras” emergem na pesquisa de Eliane Cavalleiro (1998), ao explicitar como há uma distribuição desigual de contato físico e de afetos entre professoras e estudantes negros/as e brancos/as. Essa diferença de tratamento, também presente no modo como as professoras avaliam as atividades escolares das crianças, propicia uma socialização infantil direcionada para o retraimento, rejeição e submissão – dado o contexto de silêncio também pelas/nas famílias (CAVALLEIRO, 1998).

Assim, a escola apresenta-se como um ambiente de construção da distinção de espaços e relações entre crianças brancas e crianças negras, desde as possibilidades de fala e os locais onde sentar na sala de aula. A “incivilização”, conforme destaca Kilomba (2019), parece ser uma forma de opressão na trajetória de Tânia, essa ideia de estar fora da norma, de ser civilizada, “limpa, bem-comportada, branca”, destoa do imaginário que se enquadra as crianças negras. Além disso, exhibe a conexão histórica entre raça, higiene e moral, como discute Gomes (2020). Nesse caso, os processos de racialização hierarquizam as microrrelações sociais com formação de preferências, estereótipos e imagens, que equacionam o sujeito negro à sujeira, à impureza e à bagunça, e, por conseguinte, reitera a limpeza, a prudência e a pureza do branco.

Outrossim, a escola é informada como um espaço de socialização cruel na vida das pessoas negras, aqui notadamente de mulheres negras, em sua infância e adolescência. O trecho abaixo, da autodeclaração de Julia, sintetiza o modo como algumas justificativas

são compostas por diferentes linhas de força e demonstram suas intensidades na própria escrita.

Minha pele é escura. Meus pais são pretos. **Mas** foi no ambiente escolar o primeiro espelho onde me vi negra. Descobri com um pouco de dor que minha diferença étnico-racial era uma marca que carregava estereótipos dolorosos, a partir de brincadeiras pejorativas por parte dos colegas, no ensino fundamental. [Julia, preta, doutorado, ênfase nossa]

Embora mobilize o fenótipo (“pele escura”) e a ascendência (“pais são pretos”) como justificativa, Julia demonstra com o “mas” o peso e a força da escola como espaço de atribuição enquanto negra: trata-se do “primeiro espelho onde me vi negra”. Na narrativa da sua classificação racial, a escola é situada como um espaço da socialização qualificado para “espelhar” a diferença racial. Designada através de processos traumáticos de inferiorização e sujeição, a diferença como uma “marca” é tecida em um esquema epidérmico racial (FANON, 2008).

Ainda nessa perspectiva, rememorar que na época de escola, com seis anos de idade, foi insultada de “macaca” pelos colegas da escola, essa experiência violenta e traumática, é acionado como uma prova da condição de mulher negra, na justificativa de Alice.

Filha de mãe e pai negros, ao longo de toda minha trajetória pessoal e profissional, conheci de perto o peso do racismo e da discriminação racial. Talvez tenha ocorrido antes, mas lembro que aos seis anos de idade fui chamada de macaca pela primeira vez. Tal xingamento, que tem por objetivo ferir de maneira profunda nós negros, foi proferido por meus colegas de escola, sem que a minha professora se insurgisse contra tamanha violência. Aos 13 anos, assim como milhares de meninas negras, conheci o emprego doméstico, profissão que mais se aproxima do período escravocrata. Na adolescência, o substantivo macaca foi somado a uma série de denominações que desqualificavam o meu corpo e a minha pertença racial. Carvão, cabelo de Bombril e namorada do Cirilo foram algumas das palavras e expressões dirigidas a mim. Ao ingressar no mercado de trabalho formal, quase perdi uma vaga de emprego em razão da cor da minha pele. (...) Recentemente, o imaginário social de que nós afro-brasileiras devemos ocupar funções somente de limpeza e cuidado, ficou ainda mais evidente para mim. Ao chegar em uma escola para assumir o cargo de professora, fui interpelada pelo porteiro: Você está procurando vaga para serviços gerais. Essas experiências de dor e desumanização são provas contundentes da minha condição de mulher negra. [Alice, preta, doutorado]

Alice começa anunciando sua origem materna e paterna, mas é o peso do racismo e das discriminações que dão densidade à sua justificativa. As “experiências de dor e desumanização” são as forças que movem a sua definição enquanto mulher negra no acesso ao doutorado. Na narrativa elaborada por Alice, o percurso escolar figura como o espaço da primeira lembrança de ter sofrido racismo com o insulto de “macaca”. Esta experiência de Alice é bem próxima da relatada por Julia, que concebeu em sua

justificativa a escola como “o primeiro espelho” onde se viu negra, a partir, também, das atitudes violentas de colegas.

O diálogo com Luiz Alberto Gonçalves (1985) é inescapável, pois ele aponta como o “silêncio” é um efetivo “ritual pedagógico” no fazer escolar, uma contribuição para a re/produção da discriminação racial e do racismo. As violências e agressões que as crianças negras sofrem habitualmente são acompanhadas por um silêncio e cúmplice de professoras e estudantes (GONÇALVES, 1985).

o fato de a agressão às crianças negras, (ao chama-las de ‘macaco’, ‘preto beicola’, ‘tição’, ‘carvão’ ...) ser acompanhada de um silêncio (cúmplice) dos professores, sob a alegação de que, um dia, aprenderão que o que importa é o caráter (ou qualquer coisa do gênero) e não a ‘cor’, leva-nos, assim, a pensar e a trazer à discussão aquilo que Carlos Roberto Jamil Cury chamou de Rituais Pedagógicos (GONÇALVES, 1985, p. 314).

A animalização é uma das formas como a própria ideia de um sujeito negro foi construída pela racialização (FANON, 2008). Essa estratégia do racismo em animalizar as pessoas negras, conforme Kilomba (2019), exemplifica como a fabricação de sujeitos raciais (“africanos” e “negros”, por exemplo) é cotidiana e funciona via um regime de discurso, isto é, “uma cadeia de palavras e imagens que por associação se tornam equivalentes: africano – África – selva – selvagem – primitivo – inferior – animal – macaco” (KILOMBA, 2019, p. 130). Nesta fabricação de sujeitos raciais, nomear ou classificar é um ato central de desumanização. Alice, por exemplo, lembra algumas expressões em que foi nomeada ao longo de sua vida, como “macaca”, “carvão”, “cabelo de Bombril”, “namorada do Cirilo”. Segundo Gomes (2020, p. 204), apelidos como estes “expressam que o tipo de cabelo do negro é visto como símbolo de inferioridade, sempre associado à artificialidade (esponja de bombril) ou com elementos da natureza”.

Além do racismo no ambiente escolar, há também uma série de sujeições raciais vivenciadas no mercado de trabalho informal e formal, desde o emprego doméstico, ainda na adolescência, até os espaços onde é possível acessar com curso superior, como docente na escola. Destaca, assim, a persistência do racismo ao longo de uma biografia, seja como estudante, na infância, ou quando retorna à escola, na condição de professora. Assim, o racismo, como aponta Alice, não se localiza e nem se encerra na trajetória escolar, ao contrário: ele persiste nas várias esferas de vivência e circulação das pessoas negras. Aliás, há uma evocação de sua atuação na universidade, como veremos na próxima linha de força.

Muitas das justificativas das autodeclarações analisadas apontam a experiência universitária como um momento importante para despertar e conquistar uma consciência

sobre suas identidades raciais e sobre o racismo, em um processo de tornar-se negra/o, reflexão apresentada logo abaixo.

#### **IV – “O processo de tornar-se negra foi longo e na universidade pública”: a experiência universitária**

A experiência universitária, especialmente durante a graduação, e no caso das pessoas que estão ingressando no doutorado, já incluindo a experiência da pós-graduação, com o mestrado, pode ser observada ao menos em três nuances enquanto justificativas para autodeclaração: primeiro, o ensino superior como o espaço-tempo para conscientização e politização do pertencimento e da identidade racial negra; segundo, o ensino superior como espaço-tempo vivenciado por restrições, desigualdades e racismo em seu acesso e permanência; terceiro, o ingresso por cotas na graduação como justificativa da autodeclaração racial.

Dentre os motivos que explicam as suas definições como negras, Bruna e Julia elaboram em suas autodeclarações sobre a experiência universitária e o processo de saber-se negras.

Um dos motivos que mais reforço o meu reconhecimento como negra é devido ao contato que tive com outras pessoas negras na universidade durante a graduação, em que aprendi a politizar a minha identidade racial num processo de me tornar negra, como pontua Neusa Santos. Com isso, reforço que eu sempre soube que eu não era uma pessoa branca, mas nunca havia pensado que isso poderia ser um fator determinante na minha vida, até que comecei a refletir criticamente sobre isso nos espaços de formação da universidade, como em disciplinas, grupos de pesquisa, coletivos etc. [Bruna, parda, mestrado]

Mas o processo de tornar-se negra foi longo e na universidade pública, onde desde logo iniciei estudos sobre racismo. Hoje me autodeclaro preta de modo consciente e com orgulho. [Julia, preta, doutorado]

Em tempos de ações afirmativas é possível, com um ingresso coletivo de estudantes negros/as nas universidades, entrar em contato e conviver com outras pessoas negras. Essa convivência, aliada à reflexão crítica, organizada em experiências institucionais ou não, como disciplinas e coletivos, propicia um aprendizado de politizar a identidade racial (GOMES, 2017) e desencadear um processo de “tornar-se negra”.

Acessar o ensino superior e ter posse de um diploma de graduação é uma ascensão social – não necessariamente econômica ou financeira, mas prioritariamente educacional. A experiência emocional de negros e negras que experimentam e conquistam uma ascensão social é debatida por Souza (1983). As vidas negras ao transbordarem ou ultrapassarem as posições sociais designadas pela hegemonia branca se deparam com o “branco como modelo de identidade” (SOUZA, 1983, p. 19). A ausência de identidades

raciais positivas resulta de um longo processo ideológico e estrutural do racismo, que aliena a nossa construção de imaginários e de reconhecimento. Para Souza (1983), a ascensão social encarrega de reverberar em um ideal de ego tramado pela brancura, o branco como bom, belo e a razão. Assim, nesta alienação e autodestruição, para as vidas negras, a experiência em saber-se ou conhecer-se negras, envolve uma processual tomada de consciência, é especificamente um “vir a ser”, um tornar-se.

O negro brasileiro que ascende socialmente não nega uma presumível identidade negra. Enquanto negro ele não possui uma identidade positiva, a qual possa afirmar ou negar. É que, no Brasil, nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negroide e compartilhar uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra.

Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração.

**Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro.**

Tornar-se negro, portanto, ou consumir-se em esforços por cumprir o veredito impossível – desejo do Outro – de vir a ser branco, são as alternativas genéricas que se colocam ao negro brasileiro que responde positivamente ao apelo da ascensão social (SOUZA, 1983, p. 77, ênfase nossa).

As justificativas das autodeclarações de Julia e Bruna parecem nos mostrar que a ascensão social a um espaço e bem social segmentado, como é a educação superior e a pós-graduação, não as “embranquece”, mas sim as possibilita “enegrecer”, elaborar consciência e posicionar politicamente suas condições étnico-raciais, sobretudo a partir do contato coletivo com outras pessoas negras e por defrontar com espaço universitário excludente e desigual.

Trata-se da capacidade da experiência universitária em tempos de ação afirmativa propiciar vivências em que seja possível nomear as violências e situações de desigualdade, principalmente ao longo de sua trajetória de vida. Estar na universidade possibilita um despertar de consciência e reconhecimento individual e coletivo. No entanto, isso não parece ser algo que é dado da universidade para estudantes cotistas. Esse despertar é fruto de um agenciamento da própria trajetória de muitas estudantes cotistas no ensino superior. O ingresso, a entrada coletiva em um espaço marcadamente branco, cheio de contradições e violências simbólicas, epistêmicas, afetivas, nos exige a criação de espaços de re-existência.

Figura 13 – Meus manos, minhas minas, meus irmãos, minhas irmãs e meus cães, da série Pardo é Papel, Maxwell Alexandre, 2017-2018.



Fonte: <https://www.agenticarioca.com.br/artists/37-maxwell-alexandre/works/3257-maxwell-alexandre-meus-manos-minhas-minas-meus-irmaos-minhas-irmas-2017-2018/>. Acesso em 18 mai. 2022.

A criação de coletivos, a exigência de disciplinas sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, assim como de intelectuais negros/as, a realização de eventos, a luta por ações afirmativas, a luta contra o epistemicídio – tornam-se espaços formativos e cole(a)tivos no interior das universidades em tempos de ação afirmativa que permitem a ressignificação das identidades raciais dos sujeitos. Assim, instaura-se no território universitário os encontros coletivos das juventudes negras, como, de forma monumental, se aglomeram na obra de Maxwell Alexandre intitulada “Meus manos, Meus manos, minhas minas, meus irmãos, minhas irmãs e meus cães” (Figura 13).

Rodrigo de Jesus et al. (2019) ao analisarem as trajetórias de estudantes cotistas negros/as, no ensino superior brasileiro, destacam, dentre outros aspectos, as percepções sobre identidade e pertencimento entre os seus entrevistados. Apesar de indicarem uma consciência da sua cor antes de ingressar na universidade, a experiência universitária, de modo geral, contribui para “a politização dessa cor em direção à construção de uma identidade negra” (JESUS et al., 2019, p. 232). Essa politização das identidades negras no espaço universitário resulta de ao menos três fatores: i) da convivência com coletivos e núcleos de pesquisa sobre a temática racial; ii) da experiência de habitar um espaço

composto por brancos e ricos e iii) além do debate e impulso no próprio ambiente familiar dos/as estudantes (JESUS et al., 2019).

Antonio Guimarães, Flavia Rios e Edilza Sotero (2020) nos chamam atenção para como os coletivos negros universitários são formados como espaços de encontro de estudantes negros e de representação e construção das identidades negras. Por vivenciarem a universidade ainda como um ambiente hostil, discentes negras e negros constroem espaços próprios que celebram e dão continuidade e densidade à história de protestos e mobilizações negras do Brasil e da diáspora. Na ação dos coletivos, ganha destaque a luta contra discriminações raciais no ambiente universitário, a demanda pela transformação dos currículos e da produção de conhecimento, de modo a contemplar as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, assim como práticas de controle social da implementação das ações afirmativas, do ingresso à permanência de estudantes cotistas (SANTOS, 2021; GUIMARÃES; RIOS; SOTERO, 2020).

Além dessa agenda política, consoante Guimarães, Rios e Sotero (2020), compõem a ação dos coletivos um foco no corpo e no fenótipo. Os coletivos são responsáveis, muitas das vezes, por darem relevo a uma nova estética negra – mobilizando cabelos crespos, turbantes e roupas coloridas por exemplo – que conectam pautas e agendas de gênero e sexualidade. Ainda de acordo com Guimarães, Rios e Sotero (2020, p. 321-322) geralmente “estudantes cotistas vivenciam verdadeira transformação visual ao chegarem nas universidades”. Essa experiência fica visível e impacta a própria estética e imagem corporal de jovens negras e negros, com processos de transição capilar, por exemplo, como evidencia a pesquisa realizada por Sebastião Carvalho (2021).

Portanto, a experiência universitária que as estudantes cotistas trazem e evocam como espaço de politização, conscientização e enegrecimento em suas vidas e identidades, é na universidade que vem sendo (re)criada em tempos de ação afirmativa. O percurso universitário é apresentado como momento de conquista e formulação de consciência e reflexão crítica sobre a realidade.

O racismo me impede e já me impediu em diferentes situações e há alguns anos tenho consciência disso, em especial, a partir de quando entrei na universidade.  
[Joaquim, pardo, mestrado]

Sabemos, através de Fanon (2008), que a racialização, fermentada pelos processos coloniais, é também um complexo psicoexistencial de inferioridade e dependência, que tem por base uma exploração econômica e uma epidermização da suposta inferioridade. Assim, a desalienação das vidas negras “implica uma súbita tomada de consciência das

realidades econômicas e sociais” (FANON, 2008, p. 28). Portanto, tomar ou conquistar consciência, como manifesta Joaquim, tem uma relevância importante.

Como já apresentamos no primeiro capítulo, raça, os seus significados e suas categorias são uma construção social. Segundo Michael Hanchard (2001), em razão da raça marcar as diferenças fenotípicas como símbolos de distinções sociais, de status e classes, é lógico entender que as relações raciais são relações de poder. E, justamente por serem relações de poder que, entre os grupos raciais, emergem formas de consciência racial.

A consciência racial é aqui definida como o resultado dialético dos antagonismos entre dois ou mais grupos definidos como ‘raças’ numa dada sociedade. Dessa dialética emerge o reconhecimento coletivo e individual das relações de poder entre os grupos ‘raciais’ socialmente definidos. Essas relações de poder enraízam-se em processos culturais e estruturais que correlacionam e distribuem significados e práticas, que então se manifestam em relações assimétricas entre grupos e indivíduos. **A consciência racial representa o pensamento e a prática dos indivíduos e grupos que reagem à sua subordinação com uma ação individual ou coletiva, destinada a contrabalançar, transpor ou transformar as situações de assimetria racial** (HANCHARD, 2001, p. 30-31, ênfase nossa).

Nessa acepção, “tomar consciência” apresenta-se como um ação de conquista de conhecimento, de diagnóstico da realidade, de saber-se situado em uma condição de subordinação, exploração e desigualdade social<sup>57</sup>. Uma relação entre pensamento e prática, nos diz Hanchard (2001), pois estar ciente desta realidade, como no caso das vidas negras, já é um deslocamento frente às assimetrias raciais. Como veremos na narrativa de Tânia, o acesso à universidade é, sem dúvidas, um importante motor para tomada de consciência.

Passei a desejar ir além nos estudos quando uma amiga me disse que poderia estudar na Universidade Federal de Minas Gerais e conseguiria sim passar no vestibular. Esse apoio foi o ponto de partida para começar minha luta por um espaço na universidade. Durante a graduação as disciplinas de sociologia me mostraram que sou fruto do improvável. Existe um grande caminho a ser percorrido para diminuir as desigualdades econômicas e sociais, principalmente para as pessoas negras. As políticas de cotas serão necessárias por muitas décadas, para garantir que pessoas com as mesmas dificuldades que eu possa chegar ao ponto de pleitear uma vaga no doutorado. A discriminação com a qual convivi não se apresentaram de forma clara durante a infância e adolescência, somente após leituras e estudos realizados pude analisar como preconceituosas situações que vivenciei em casa e na escola. [Tânia, preta, doutorado]

---

<sup>57</sup> Cabe registrar a força simbólica da noção de *consciência negra* para construção de uma identidade coletiva e política transnacional negra. Steve Biko, ativista sul-africano, a definiu como “a percepção pelo homem negro da necessidade de juntar forças com seus irmãos em torno da causa de sua atuação – a negritude de sua pele – e de agir como um grupo, a fim de se libertarem das correntes que os prendem a uma servidão perpétua” (BIKO, 1990, p. 66).

Comparece na narrativa elaborada por Tânia o desejo de ir além, de romper com o esperado e com os espaços atribuídos às mulheres negras e pobres. Na justificativa, ela relembra os impactos da experiência universitária no modo como passou a se ver e a refletir sobre sua própria posição social. São as aulas de sociologia, durante o curso de graduação, que lhe despertaram sua condição de “improvável”. Isto é, o seu destino escolar como uma contradição às determinações de sua origem social. Uma mulher preta, das camadas populares, que finaliza o ciclo básico da educação e alcança o ensino superior. E foram as leituras e estudos na universidade que possibilitaram refletir sobre sua trajetória e as experiências vivenciadas em casa e na escola.

De acordo com Brah (2006), experiência é “um processo de significação que é a condição mesma para a constituição daquilo a que chamamos ‘realidade’”, nesse sentido, não se refere a uma explicação da realidade, mas uma “prática de atribuir sentido, tanto simbólica quanto narrativamente” (BRAH, 2006, p. 360). Estar na universidade possibilitou Tânia afastar da escola e da casa/família e repensar como ocorreram esses processos de socialização, e atribuir a eles inteligibilidade, sentido e crítica.

A justificativa elaborada por Tânia ainda nos lembra quando bell hooks (2013, p. 83) fala do encontro com a teoria como “um local de cura”, isto é, o exercício do pensamento crítico e reflexivo como uma oportunidade para trabalhar sofrimentos e os fardos das desigualdades. Assim, no encontro com a teoria, o estudo e a leitura “jaz a esperança da nossa libertação (...) jaz a possibilidade de darmos nome a toda a nossa dor” (hooks, 2013, p. 104).

Essa possibilidade também está relacionada às trajetórias de muitas/os estudantes cotistas do ensino superior público brasileiro, que vivenciam a universidade desde a graduação como espaço de formação enquanto intelectuais e pesquisadores engajados. Este é um dos desdobramentos também apontados pela pesquisa realizada por Jesus et al. (2019): as trajetórias de estudantes negros cotistas contradizem um imaginário de que o acesso ao ensino superior “embranqueceria” as pessoas negras. Ao contrário, a experiência universitária desponta como a possibilidade de ressignificação de identidades raciais negras, em geral, com um engajamento político e posicionamento mais crítico.

Nesse sentido, podemos pensar como as justificativas da autodeclaração étnico-racial, as *inscrições* enquanto pessoas negras, também são esforços de uma *elaboração intelectual-acadêmica* mobilizada na condição de estudantes, pesquisadores, ativistas. Acionam, por exemplo, nas próprias justificativas, intelectuais e suas conceituações, mesmo de que forma difusa e nas entrelinhas. É possível evidenciar ao menos dois

conceitos que estão mais visíveis: a ideia de “tornar-se negro” elaborada pela psiquiatra e psicanalista brasileira Neusa Santos Souza na obra “Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social”, assim como a noção de “fruto do improvável” discutida pelo sociólogo francês Bernard Lahire na obra “Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável”. Assim sendo, essa politização da autodeclaração e da identidade racial, propiciada e constituída no ambiente universitário, é também experimentada por uma faceta de elaboração epistemológica.

Ademais, a conquista de uma consciência crítica ocorre inclusive em outros espaços-tempos, por exemplo, mais cedo do que na universidade, mas já no ensino médio. Assim, a chegada na universidade intensifica esse processo de tomada de consciência, como expressa a estudante Marina.

A minha autodeclaração se constrói a partir de existências e vivências ao decorrer da minha trajetória de vida. Em todos os momentos da minha existência, não tive dúvidas sobre o que significava a minha presença, mesmo quando criança, quando não tinha a compreensão do ser negro, pardo, preto, entendia que a minha caminhada pelos diversos setores da sociedade, apontava o que eu era, aliás o que a minha existência representava e em qual lugar nos espaços sociais eu deveria ocupar. A categoria pardo num país mestiço, emergiu nas minhas lembranças infantis, por respostas à minha cor: você é moreninha, café com leite, marronzinha. Eu sabia que não parecia na cor, no cabelo, nos traços com os personagens dos meios de comunicação, nem me sentia representada na escola. Durante o ensino médio, com um posicionamento consolidado sobre o que significava ser negra no Brasil, readequando minhas memórias aos desconfortos e violências escolares que vivenciei, justificadas como bullying, tinha um nome, muito difícil de aceitar, por ser injusto, desumano e desprezível: racismo. **No entanto, o ensino médio ao mesmo tempo que foi uma fase difícil, também foi sinônimo de ressignificação.** Naquele momento, entendendo que eu era uma mulher negra com o cabelo não aceitável socialmente, e mesmo que por anos eu tenha utilizado infinitas técnicas de branqueamento, eu continuava no lugar do não aceitável e que eu deveria me sentir bela com meus cabelos crespos, minha pele e meus traços. Ao começar a declarar: sou uma pessoa negra, isso é racismo, eu sofri racismo, fui tecendo respostas ao que eu esperava na infância. **A identidade que intimamente buscava, emergiu no início da minha caminhada ao estudo sobre as relações raciais.** Ao ingressar como cotista na (nome da universidade), já compreendia os significados da minha decisão, um ato político, que defenderia ao longo da minha trajetória na graduação. [Marina, parda, mestrado, ênfase nossa]

O percurso traçado nessa justificativa explicita como o trânsito espacial e temporal, que será refletido na próxima seção, impacta e in/forma o processo de classificação racial da estudante. A infância marcada pelas classificações externas via mestiçagem desracializada vão sendo confrontadas por uma tomada de consciência que “racializa” os enquadramentos que procuram aniquilar identificações enquanto negros/as. E esse processo de “emergência e busca de identidade” ocorre, para a estudante em

questão, na transição da escola para a universidade e na caminhada dos estudos sobre relações raciais.

Outro conjunto de experiências universitárias que são evocadas nas justificativas localizam as restrições e opressões no acesso e vivência/permanência nas universidades. O “sonho” e “oportunidade” da graduação em uma universidade pública, como a UFMG, não se torna realidade para todas as pessoas, muitas desigualdades se colocam na seleção e no vestibular, tanto para a graduação quanto para a pós-graduação. As políticas afirmativas cumprem um “papel” importante na democratização, mas também apresentam seus limites em acolher todos/as possíveis candidatos/as.

Porém, mesmo diante a este acúmulo sociocultural, não fui aprovado no vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais. A graduação tive que cursar em uma instituição privada onde foi possível pagar a mensalidade pelo Financiamento Estudantil. Quando surgiu o programa de mestrado profissional enxerguei a possibilidade de enfim estudar nesta universidade pública e assim fui aprovado para o Mestrado. Na época, não tive condições financeiras de pagar a taxa de inscrição para o processo seletivo e fiz meu cadastro na FUMP, onde obtive a isenção para a inscrição no processo seletivo. Hoje estou aqui, buscando a oportunidade de cursar o doutorado. [Elton, negro, doutorado]

Por essa perspectiva, dificuldades e restrições financeiras também marcam o acesso e permanência no ensino superior. E cursar o ensino superior em instituições privadas é a realidade de muitas/os estudantes negras e negros. Além disso, destaca-se este breve relato de Elton, como uma condição para enunciar a sua busca pelo doutorado. Ao acessar novos espaços e níveis sociais e educacionais, como é o caso do doutorado, encarrega-se de rememorar um percurso social marcado pelas restrições e desafios.

Nesse rumo, a vivência universitária se, por um lado, possibilita consciência e politização da identidade negra, por outro lado, é atravessada por vários obstáculos sociais, como o racismo, como justifica Beatriz.

Tanto a trajetória acadêmica, quanto a trajetória profissional, foram marcadas por episódios de racismo. O racismo institucional vivenciado pelas exclusões passivas e naturalizadas pelo ambiente acadêmico não permitiram ainda que existisse um intenso esforço, em toda minha vida estudantil uma trajetória tranquila e de sucesso. O esforço não compensou o desnível da faixa da etária. Trajetória intensificada pelos traumas advindos por questionamentos, olhares escusos e desconfianças constrangedores que potencializaram a exclusão social vivenciada noutros ambientes. Ainda que verificada e comparada com a trajetória dos estudantes socialmente classificados brancos, em nada constar algo que encerre na meritocracia ou incompetência, ou falta de habilidade. As dinâmicas de poder no território acadêmico jamais se mostraram receptivos as minhas demandas de outras sujeitas que compartilham das mesmas características físicas que possuiu. [Beatriz, preta, doutorado]

Embora estejamos vivenciando momentos de recriação da universidade brasileira, com espaços potentes para ressignificação de identidades, descolonização dos percursos

e currículos acadêmicos, o racismo e as discriminações raciais ainda atravessam a trajetória de negras e negros. Nas palavras de Beatriz, em função das dinâmicas de poder no território acadêmico.

Figura 14 - Éramos as cinzas e agora somos o fogo, da série Pardo é Papel, Maxwell Alexandre, 2019.



Fonte: <http://iberecamargo.org.br/exposicao/maxwell-alexandre-pardo-e-papel/>. Acesso em 18 mai. 2022.

Essa dimensão da vivência universitária também emergiu entre as reflexões da pesquisa realizada por Jesus et al (2019). Segundo os/as pesquisadores/as, apesar dos/as estudantes cotistas apontarem para muitos aspectos positivos durante e após a formação universitária, há a persistência da re/produção do racismo. Ou seja, “o racismo à brasileira permanece como instrumento sutil e silencioso de tentar devolver estes sujeitos à invisibilidade e aos lugares subalternos das suas gerações anteriores” (JESUS et al., 2019, p. 278).

Essa polivalência de sentidos da experiência universitária para as vidas jovens negras talvez também tenha expressão na obra “Éramos as cinzas e agora somos o fogo” (Figura 14), de Maxwell Alexandre. Sabemos que as ações afirmativas são “somente” uma fresta e um passo em um sistema absurdamente racista e desigual. Logo, a entrada na universidade emerge muitas tensões, contradições e mudanças. Pretos e pretas se formando convivem diariamente com os dramas de libertação e de resistência, assim

como de opressão, na tensão entre regulação e emancipação social e racial (GOMES, 2017).

Por fim, uma última forma de como a experiência universitária emerge nas justificativas das autodeclarações é o acesso por cotas na graduação. Tal justificativa é significativa, uma vez que parece conjugar o pertencimento racial declarado junto a escolha e decisão em ingressar na pós-graduação por cotas. A estudante Simone escreveu, por exemplo, após elencar características como o seu fenótipo e origem familiar: “Por ter acessado a UFMG pelo sistema de cotas raciais na graduação em 2014” [Simone, preta, mestrado], assim como a estudante Silvana que disse “Declaro ainda que, ingressei no curso de *(nome do curso)* pela UFMG através da política de cotas” [Silvana, parda, doutorado].

Como vimos no segundo capítulo, de acordo com Venturini (2021), o próprio percurso das ações afirmativas na pós-graduação como um problema e proposta política desdobrou dessas ações na graduação. Ainda segundo a autora, pesquisas e avaliações indicam que as políticas afirmativas para a graduação “possuem limites e que estudantes cotistas desse nível de ensino também enfrentam barreiras no acesso à pós-graduação” (VENTURINI, 2021, p. 269). Assim, as cotas na pós-graduação constituem um caminho, não exclusivo, mas possível para ingresso dos estudantes cotistas da graduação.

## V – “*Tenho um compromisso coletivo pela luta contra o racismo*”: anúncio de lutas, enfrentamentos e orgulho

Por fim, com esta quinta e última linha de força, destacamos nas justificativas acionadas nas autodeclarações um *anúncio* de luta e enfrentamento contra o racismo e *afirmação* de orgulho em ser negra/o. Como vimos acima, nas justificativas há uma explicitação do racismo, das desigualdades, sujeição e exclusão. Mas, além disso, também há uma menção ao compromisso coletivo com o antirracismo e afirmação da identidade negra. Esse anúncio de luta, por vezes, também é carregado de uma defesa, celebração e reconhecimento dos direitos e das políticas afirmativas conquistadas pela população negra.

Nas autodeclarações de Joaquim e Beatriz, a ideia de luta emerge através da militância e do ativismo como característica das suas trajetórias de vida e que, de certo modo, também embasa e sustenta suas autodeclarações raciais.

Outro motivo que justifica minha autodeclaração enquanto negro é porque milito no movimento negro na luta contra o racismo e as desigualdades raciais. [Joaquim, pardo, mestrado]

Mulher negra, pobre moradora da periferia de (nome da cidade), ativista e com a trajetória de militância em diversos coletivos constitui minha identidade através da troca cotidiana com meus pares, e com luta por inclusão nos espaços de poder. [Beatriz, preta, doutorado]

Ao definirem-se como preta e pardo e militantes/ativistas, Beatriz e Joaquim explicitam que a classificação racial também é constituída nos/com os movimentos sociais e ações coletivas. A luta apresenta-se, desse modo, como uma fonte de influência e de motivo para a autodefinição racial. Trata-se, como Guimarães (2016) elucida, de um processo coletivo de “*formação racial*”, quando a raça é reivindicada politicamente para a concepção de uma *contraidentidade racial* positiva.

No Brasil, os movimentos sociais negros constituem-se em um dos principais espaços dessa formação racial. Em suas lutas por emancipação, são espaços educativos, produtores de conhecimento, pedagogos emergentes, como nos ensina Gomes (2017). A luta e ativismo negro é manifestada nas justificativas, ao que parece, porque, de formas variadas, estes estudantes se conectaram, interagiram e se relacionaram com os saberes emancipatórios produzidos e sistematizados pelo movimento negro. Sobre estes saberes, Gomes (2017) registra que:

Trata-se de uma forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início da sua conformação social. Significa a intervenção social, cultural e política de forma intencional e direcionada dos negros e negras ao longo da

história, na vida em sociedade, nos processos de produção e reprodução da existência (GOMES, 2017, p. 67).

Dentre suas variedades, destacam-se os saberes identitários, políticos e estético-corpóreos, construídos de forma imbricada, mas com suas particularidades, e que incidem a politização da raça e da identidade negra, a tematização e politização das desigualdades e discriminações raciais, a demanda por políticas de igualdade racial, as dinâmicas de valorização de estéticas negras, novas e outras visões sobre e desde as corporeidades negras (GOMES, 2017). Saberes que nos educam, reeducam, nos transformam, nos orientam e nos convocam para a insurgência. Saberes que afetam os modos de nos identificarmos, classificarmos e nomearmos os outros. Tocam a forma como nos vemos, como lidamos com o mundo, nossas concepções, estéticas, dramas, éticas, traumas, nossas vidas.

Já um outro conjunto de autodeclarações explicitam que seguirão na luta e enfrentamento ao racismo. É possível ler duas “estratégias” ou “arenas” de luta que se apresentam: a própria autodefinição enquanto negro/a e o acesso e a produção de conhecimento. A assunção e autodeclaração enquanto negro, como diz Jane: “me colocar como negro na sociedade”, faz parte do enfrentamento/combate ao racismo, da exclusão e da subalternização dos negros.

Há ainda um aspecto político que levo em consideração, dado o processo de subalternização dos negros, entendo como relevante me colocar como negro na sociedade. Tenho um compromisso coletivo pela luta contra o racismo. [Jane, negra, doutorado]

Esta estratégia pode ser exemplificada pela autodeclaração de Elton, que demonstra estar “a serviço” da luta, justificando pela sua identidade política negra.

Mas minhas razões não se limitam a somente estas, pois mesmo tendo uma herança biológica negra, poderia assim não me identificar, ou não me reconhecer e também pensar que cotas são privilégios concedidos aos negros. Pelo contrário, negro que sou e assim me afirmando e reafirmando pela vida, faz de mim um ser político nesse mundo, da qual me tira da zona de conforto de ver o mundo como uma falsa democracia racial e me faz colocar a serviço da luta por um projeto civilizador onde as pessoas tenham direitos iguais e sejam respeitadas em suas diferenças. (...) Sou negro porque tenho identidade política negra, porque represento um seguimento social que infelizmente não possui plenamente os seus 07 direitos sociais assegurados como prevê a Constituição Federal (...) Ingressar no doutorado pela política de cotas da UFMG, que é uma conquista do Programa Ações Afirmativas e da população negra, tem um grande significado político-social para mim negro físico e político que sou e, também, para a população negra do Brasil. [Elton, negro, doutorado]

Assim, Elton nos sinaliza que as razões de se definir negro para pleitear uma vaga no doutorado ultrapassa as suas “heranças biológicas” e “características físicas”, e explicita uma perspectiva política (um “ser político”) que se posiciona de forma crítica

ao racismo e às ideologias nacionais de raça, como a democracia racial. Essa perspectiva política de se “colocar a serviço da luta” evidencia-se não como uma escolha, mas como sentimento de se reconhecer com um grupo social, com uma identidade coletiva política negra.

A ideia de representar um seguimento social, a população negra, se conecta com o que Joaquim Barbosa Gomes (2005) defendeu como uma das potencialidades das ações afirmativas, qual seja, a emergência/surgimento de “personalidades emblemáticas” no interior das comunidades e grupos periféricos. São os jovens, que na condição de universitários pretos, pobres, indígenas, favelados, quilombolas, se tornam referências e exemplos vivos para os seus próximos.

É digno de destaque, ainda, o reconhecimento que Elton faz das políticas de cotas como uma conquista para o Programa Ações Afirmativas na UFMG, demonstrando sua referência e capilaridade histórica e social na instituição, assim como reconhece como um êxito político da população negra. Não se trata da política de cotas como uma benfeitoria de governos ou de uma “política que caiu do céu”. Ao contrário, as ações afirmativas são concebidas como conquista e, portanto, fruto de luta, de agenciamento e inteligência política negra.

O contexto de acesso à pós-graduação e da experiência universitária parece estar posto também nesta anunciação da resistência e do enfrentamento. Uma outra estratégia de ação para o enfrentamento e combate é o conhecimento, como anuncia Paula:

Hoje em dia, o enfrentamento é público e ganha força através de muita luta, muito estudo e muita determinação contra os processos de exclusão. Mas o racismo adquire sutilezas performáticas. O preconceito é velado e dissimulado. Não vejo outra forma de combater, senão através do conhecimento e do enfrentamento individual e coletivo nas diversas esferas da sociedade. [Paula, negra, mestrado]

Paula grafa, em sua justificativa, a difusão e a atualidade das lutas contra as injustiças, enquanto nos lembra da persistência dos processos de subordinação racial com suas “sutilezas performáticas”. O conhecimento, o estudo e valores como determinação anunciam-se como estratégias e nos suscitam a retomar a história, já nos anos finais da escravidão e ao longo do pós-abolição, das iniciativas individuais e cole(a)tivas negras por educação, o “bem primordial” nas lutas por cidadania (SANTOS, 2014).

Ao anunciar o compromisso coletivo pela luta contra o racismo, essas justificativas indicam como a inscrição enquanto negra/o, principalmente no contexto das ações afirmativas, é politicamente motivada pelos terríveis processos de sujeição, mas

também pelos desejos de transformação social. São inscrições alinhadas aos dramas e às tramas da existência negra.

Sendo assim, essa anunciação nos desloca a refletir a luta como uma condição existencial para as pessoas negras e, de forma geral, para os grupos sociais oprimidos. Como detalha Fanon (2008), a desalienação das pessoas negras atravessa uma conquista de consciência da realidade social, assim como uma (auto)afirmação da diferença. Todavia, nesse atravessamento de desalienação e emancipação, o horizonte é, ou deve ser, a liberdade.

Como vítimas de um processo de exploração racial e de destituição de humanidade, para as vidas negras não é possível “acreditar que os apelos à razão ou ao respeito pelo homem possam mudar a realidade (...) só há uma solução, a luta”, em outras palavras, à pessoa negra só é possível “conceber sua existência através de um combate contra a exploração, a miséria e a fome” (FANON, 2008, p. 185-186), isto é, a liberdade se conquista com luta<sup>58</sup>. E não seria exagero manifestar aqui, ainda que brevemente, a máxima evocada pela filósofa e ativista estadunidense Angela Davis: a liberdade é uma luta constante!<sup>59</sup>

Ademais, as lutas por políticas de ação afirmativa também são evocadas em algumas justificativas e, registrado esse contexto, algumas dessas autodeclarações se erguem como “ato político”. A justificativa de Tamara, por exemplo, faz um reconhecimento e uma celebração das lutas da ancestralidade negra e dos movimentos sociais negros, assim como evoca a perspectiva de “direitos” para e da população negra.

Falar sobre pertencimento racial e fazer essa autodeclaração étnico-racial, hoje, é motivo sim de orgulho! Ao descobrir o meu pertencimento racial, fiquei atônita frente todas as lutas travadas por nossos ancestrais bem como com movimentos e organizações em prol da garantia de direitos fundamentais para a população preta. [...] No entanto, seguiremos lutando por mais e melhores políticas públicas afirmativas que garantam e alcancem não só a população preta como todos os grupos sociais que historicamente teve e tem os seus direitos violados. [Tamara, preta, mestrado]

---

<sup>58</sup> É certo que, de acordo com Bernardino-Costa (2016), para Fanon (2008) tratava-se também e especificamente de uma luta política e armada frente ao colonialismo. No entanto, é possível compreender que “esta luta significa substituir as máscaras brancas pelas máscaras negras como um passo fundamental para o desenvolvimento do projeto de um novo humanismo, um humanismo que não esteja limitado à experiência histórica e cultural apenas das populações europeias e seus descendentes espalhados pelo mundo, mas que inclua os sujeitos coloniais, até então, habitantes da zona do não-ser” (BERNARDINO-COSTA, 2016, p. 519-520).

<sup>59</sup> A frase também é título de um livro da sua autoria. Cf. DAVIS, Angela. A liberdade é uma luta constante. São Paulo: Boitempo, 2018.

Estas afirmações de luta e enfrentamento, como escreveu a pós-graduanda, carregam outros sentidos que ainda precisamos explorar. Sabemos como as muitas experiências coletivas de viver originam de uma produção constante de lutas, combates e enfrentamentos, incluindo suas perdas, ganhos e efeitos. Em contextos marcados por colonização e racialização, segundo Mbembe (2018), destruição e cura são alguns dos propósitos do ato de lutar. Dessa forma, uma luta busca destruir o que provoca injustiça, violência, desigualdades e medo, assim como, ao fim, procura “tratar e, eventualmente, curar aqueles e aquelas que o poder feriu, estuprou, torturou, encarcerou ou, simplesmente, fez enlouquecer” (MBEMBE, 2018, p. 292).

Ainda como Mbembe (2018) desvela, as lutas políticas negras dependem dos seus contextos históricos e das condições objetivas que se impõem na conquista de direitos e cidadania. Todavia, dada as dinâmicas de desumanização, exclusão e segregação, em “quaisquer que sejam os lugares, as épocas e os contextos, o horizonte dessas lutas [negras] continua ser o mesmo: como pertencer de pleno direito a este mundo que nos é comum?” (MBEMBE, 2018, p. 304). Assim, é preciso destacar que um projeto de mundo comum se manifesta na justificativa de Tamara, com abrangência aos “grupos sociais que historicamente teve e tem os seus direitos violados”.

A sensação de espanto e admiração expressa por Tamara ao se defrontar com a trajetória da resistência e luta negra pode ser relacionada com o certo encantamento que a ancestralidade produz em nossa existência. Como diz Oliveira (2005), encantar-se é função da ancestralidade. Como uma atitude, o encantamento pode ser reconciliador e é uma possibilidade produzida pela forma como se olha o mundo, suas teias visíveis e invisíveis.

Ainda no que se refere aos significados em torno das ações afirmativas, o ato de acessar por cotas e se autodeclarar mulher negra, para Marina, é uma decisão e ato político. Um cruzamento das condições de acesso à universidade, de gênero e raça.

Ao ingressar como cotista na (*nome da universidade*), já compreendia os significados da minha decisão, um ato político, que defenderia ao longo da minha trajetória na graduação. A Política Afirmativa em sua pluralidade é um direito repleto de significados para a população negra deste país, e por isso a minha autodeclaração como uma mulher negra é também um ato político, a qual carrego na minha existência. [Marina, parda, mestrado]

Estas condições, de ser mulher negra e cotista, embora não sejam sinônimos, reconhecendo as suas pluralidades e sujeitos que engendram estes termos, são fortemente correlacionados em razão da politização que o debate sobre as cotas para a população negra ganhou no país. Marina, assim como Tânia e Tamara, indicam como as ações

afirmativas e a questão racial no Brasil se politizam mutuamente (GOMES, 2017; GUIMARÃES; RIOS; SOTERO, 2020).

A decisão de ingressar como cotista na universidade compreendida como um ato político assim como a autodeclaração como mulher negra apresenta mais uma nuance que está diretamente relacionada à declaração de Jane, quando diz ser relevante politicamente “se colocar como negra”. Em uma perspectiva fanoniana, Joaze Bernardino-Costa (2016) demonstra que justamente pela condição de estereotipia e invisibilização, de redução à não-existência, que a autoafirmação das vidas negras se configura como um ato político. Ao fim, trata-se de “tornar o invisível visível. Significa a afirmação do corpo negro como uma agência de intervenção política e intelectual” (BERNARDINO-COSTA, 2016, p. 514). Agência de intervenção como na expressão de Victória Santa Cruz em *Me gritaram negra*, “negra, negra sou”, revertendo o termo negro de um insulto para uma autoafirmação, como problematizamos no primeiro capítulo.

Além disso, a declaração de Marina recorre às dimensões política e emocional na sua (auto)inscrição enquanto negra. Como dizia Steve Biko (1990, p. 65), ao definir a ideia de consciência negra, “pela mera descrição de si mesmo como negro, já se começa a trilhar o caminho rumo à emancipação, já se está comprometido com a luta contra todas as forças que procuram usar a negritude como um rótulo que determina a subserviência”.

Comparece, ainda, nas justificativas, uma afirmação de orgulho em ser negro/a. Como as outras dimensões, o orgulho não é mobilizado como algo dado ou calcificado, mas resultante de um processo de descobrir-se/tornar-se negra. A estudante Julia diz: “Hoje me autodeclaro preta de modo consciente e com orgulho”. [Julia, preta, doutorado]. Assim como Tamara se justificou em sua autodeclaração: “Falar sobre pertencimento racial e fazer essa autodeclaração étnico-racial, hoje, é motivo sim de orgulho!” [Tamara, preta, mestrado].

Em ambas as declarações, há uma forte distinção temporal, que será elaborada na próxima seção. No entanto, expõe desde já como se orgulhar em autodeclarar-se preta é resultado de um longo e complexo processo da relação entre as vidas negras, corpo, cabelo e estética, que segundo Gomes (2020), agrega dinâmicas de rejeição, aceitação e ressignificação.

Figura 15 – sem título, da série #JáBasta!, No Martins, 2019.



Fonte: <https://artebrasileiros.com.br/arte/exposicoes/no-martins-individual-social-signs/>.  
Acesso em 18 mai. 2022.

Nesse sentido, é possível observar uma tensão no entroncamento entre algumas linhas de força das justificativas de autodeclaração analisadas. Por um lado, são (d)enunciadas as experiências de discriminação, desigualdade, sujeição e violência racial e, por outro lado, anuncia-se posicionamentos de luta, conscientização e orgulho negro.

Esta oscilação é esboçada por Saidiya Hartman (1997) como uma definição da experiência racial negra não como identidade social, mas como relação e conflito social e, assim, reduzida como corpo a ser dominado, mas também agenciada como vida e força para emancipação. Ou ainda, em sintonia com Guimarães (2016), entre os processos de racialização (raça atribuída) e formação racial (raça assumida).

Desse modo, as justificativas elaboradas pelos/as estudantes nas suas autodeclarações étnico-raciais apontam a intensidade em que as nossas vidas negras se movem entre a subordinação racial e a resistência. Ordinariamente sujeitos à discriminação, mas também sujeitos da resistência. Essa expressão de compromisso coletivo com a luta nos relembra o legado de muitas e muitos lutadoras/es negras/es, como Lélia Gonzalez (2020, p. 270) ao nos indicar que “trazemos conosco a marca da libertação de todos e todas. Portanto, nosso lema deve ser: organização já!”, pois como ne-grita o painel do artista No Martins: #JáBasta! (Figura 15).

### 5.3 Espaços e tempos das justificativas: traços de socialização, rastros de identidades

Nesta última seção, o objetivo é refletir acerca dos principais espaços e tempos que os/as estudantes cotistas fazem referência em suas justificativas de autodeclaração étnico-racial. Também é uma tentativa de articular/amarrar as linhas de força descritas e analisadas acima. Para tanto, procuramos explorar como as diferentes espacialidades e temporalidades, que nos constituem em uma trajetória social, estão enredadas nos elementos que estudantes cotistas mobilizam/acionam para se inscreverem negros e negras. Em outras palavras, vamos compreender como as justificativas da autodeclaração estão circunscritas à socialização dos sujeitos – isto é – ao processo de fabricação social dos indivíduos (LAHIRE, 2015) e da identidade racial negra (GOMES, 2020). Como veremos, em realidade trata-se de menções, fragmentos, pedaços, verdadeiros vestígios dos processos complexos de socialização e de form/ação das identidades.

Nas autodeclarações, há um cruzamento de várias temporalidades e espacialidades, que dão sustentação e densidade às narrativas e aos discursos que as/os estudantes fazem das suas definições enquanto negras e negros (pretas/os e pardas/os). No que se refere aos *espaços*, há menção nas justificativas à: a) casa/família; b) escola; c) universidade; d) mercado de trabalho; e) território. Já em relação às temporalidades é possível identificar e analisar *tempos* do: a) passado/ontem; b) presente/hoje e c) futuro/amanhã.

Estes espaços e tempos dizem respeito à nossa própria constituição enquanto sujeitos sociais. Eles são responsáveis por estruturar e dar sentido às trajetórias sociais, com as mudanças e as permanências de posição na vida. Como Bernard Lahire (2015) caracteriza, é uma referência às dinâmicas da nossa fabricação social, o modo como somos produzidos socialmente no chamado processo de socialização. Compreendemos que este processo é uma lente analítica possível para problematizar os espaços e tempos presentes nas experiências vividas, nas trajetórias e características sociais “montadas” e “narradas” pelos próprios sujeitos em suas justificativas.

Segundo Lahire (2015), para abordar a socialização das pessoas, precisamos descrever e analisar, ao longo dos percursos sociais, os *quadros*, as *modalidades*, os *tempos* e os *efeitos de socialização*. Os *quadros*, também chamados de instâncias ou instituições sociais, podem ser exemplificados pelos universos familiar, escolar, profissional, político, religioso etc. Cada quadro tem seus atores principais, suas

propriedades e funções específicas. A socialização se organiza em cada quadro de acordo com algumas *modalidades* que são as formas de agir, as regras e normas (LAHIRE, 2015).

Já os *tempos* referem-se aos momentos mais ou menos demarcados ao longo da história ou trajetória social dos indivíduos. Identificar as temporalidades nos permite observar a duração das ações socializadoras, com os seus graus de intensidade e ritmo (LAHIRE, 2015). E, por fim, os *efeitos de socialização* são as disposições mais ou menos duradouras que os sujeitos passam a performar em suas experiências. São disposições de agir, pensar, sentir, de se representar etc. (LAHIRE, 2015).

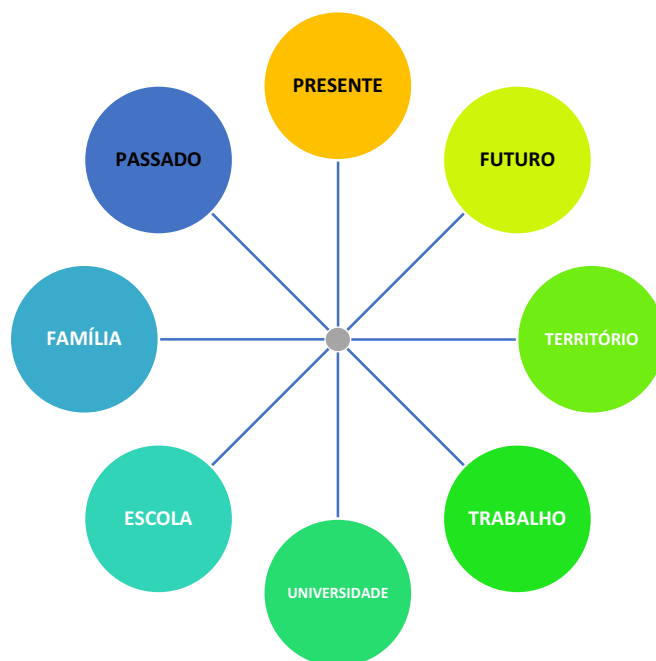
Utilizamos as noções de *tempos* e *quadros* propostas por Lahire (2015) para a nossa análise. No entanto, no que se refere aos “*quadros*” preferimos trabalhar com o termo *espaço*, entendendo-o em uma perspectiva social, mesmo que por vezes possamos pensá-lo de modo mais físico-geográfico, dadas algumas correspondências. Nesse sentido, aqui, *espaço* (ou ainda, *espacialidade*) está sendo entendido como sinônimo de *quadros*, instâncias ou instituições sociais<sup>60</sup>.

Além disso, cabe registrar que o que entendemos como *tempos* e *espaços* não são demarcações rígidas, fechadas e intransponíveis. A análise de conteúdo foi ajustada, como nos referimos, a partir de fragmentos, pedaços e vestígios das justificativas que faziam menções à diferentes *tempos* e *espaços* e, assim, nos convocou a sistematizá-los, conforme segue o diagrama (Figura 16).

---

<sup>60</sup> Ademais, a preferência pelo termo “espaço” se dá principalmente por um risco que a ideia de “quadro” pode nos levar ao longo da escrita, de um certo fechamento analítico ou engessamento. Pois como se verá nesta seção, a identificação de espaços e temporalidades foi feita de forma mais difusa. Já “instituições sociais” não nos seria possível utilizar, uma vez que também englobamos outras dimensões, presente nas justificativas, como a menção ao bairro/periferia, por exemplo, que escapam da ideia de “instituições”.

Figura 16 – Diagrama dos tempos e espaços das autodeclarações étnico-raciais



Fonte: elaboração própria.

A autodeclaração, em si, – as falas “eu sou negro/a”, por exemplo – residem basicamente em uma temporalidade mais do presente e do agora, espreada como imutável, dada *a priori* e encerrada somente na espacialidade dos próprios corpos e fenótipos, mas também na família, sendo essa ancoragem na ascendência familiar sinal da evocação de tempos passados.

Assim, no que se refere especificamente às temporalidades, as referências ao *tempo passado* estão conectadas a uma noção de descendência-herança-ancestral. Em dado momento da sua justificativa, Marcos escreveu “herdei características”. Já Elton, falou em “herança racial”, e Jane se inscreveu como “descendente [dos que] foram escravizados”. Além disso, o tempo passado é articulado nas autodeclarações a partir de lembranças e memórias de experiências de discriminação, exclusão e racismo. A justificativa de Paula é contundente ao afirmar que “presenciei exclusão”, e Joaquim registra uma “história marcada por racismo”. Lembranças e traços biográficos que estão circunscritos, sobretudo, aos tempos da infância e do percurso escolar.

Sem dúvidas, o tempo da infância é atravessado pelos processos de classificação racial. Os impactos do racismo na vida das crianças negras tornam-se lembranças que constituem e marcam as suas experiências no mundo. São diferenças de tratamento, insultos, a discriminação no formato recreativo ou de “brincadeiras”, seja no âmbito escolar ou até mesmo no familiar.

As constantes e cotidianas práticas de racialização expõem as crianças negras às violências e aos traumas. De acordo com Maria Aparecida Bento (2012), desde muito pequenas, as crianças de diferentes pertencimentos étnico-raciais ajustam valores e hierarquias em ideias de diferença racial. Essas hierarquias, entre as próprias crianças pequenas, constituem o desenvolvimento de personalidades, identidades e percepções estéticas. No caso entre as crianças negras, segundo Bento (2012), o retraimento e o desconforto em razão da condição de serem racializadas é bastante presente.

As recordações do tempo da infância são enquadradas nas justificativas como uma marca na história e trajetória de vida. Marina sintetiza como parte das suas “vivências”, enquanto Beatriz inscreve como as “experiências que marcaram a trajetória”, já Miguel assume como um aspecto que direciona um “reconhecimento ao longo da vida”.

O fato do racismo ser um fenômeno de longa duração na vida e que deixa marcas nas nossas trajetórias dialoga com as reflexões feitas por Kilomba (2019) sobre a sua a/temporalidade. Esse é um modo de entender como as sujeições raciais são estendidas temporalmente nas vidas negras que, por vezes, é impossível entendê-las distante de uma ideia da persistência e insistência em sempre nos rondar. O racismo como uma experiência de vida inteira. Um trauma retroalimentado cotidianamente. Conforme Kilomba (2019) nos direciona a compreender, o racismo como um processo de re-encenação colonial.

Já as referências ao *tempo presente*, estão apoiadas nas características fenotípicas e genéticas. Na autodeclaração de Marcos, anteriormente analisada, assume-se uma “condição negra (parda), facilmente detectável por meio de exame de ‘marcadores genéticos mitocondriais’”. Afirmar-se assim, no tempo presente, a possibilidade de realizar exames genéticos que detectam a sua autodeclaração.

Mas, o tempo do agora é, sobretudo, o tempo da leitura que a sociedade faz dos corpos e dos fenótipos negros. São “aspectos fenotípicos que carrego em minha pele negra e cabelos crespos” como nos diz Tânia. Ou como na inscrição de Jane: “a sociedade me trata como negra”. Ademais, a vivência do racismo e dos obstáculos que interpõem às vidas negras também são evocadas nos tempos do hoje, do presente, como justificou Ester: “por enfrentar diariamente as limitações impostas pelo racismo estrutural”.

Outra questão que identificamos é que se no tempo passado estão arroladas as experiências da infância e do percurso escolar, no tempo presente comparecem as vivências na universidade. O orgulho em se autodeclarar negro e a politização dessa identificação racial, aliada a um reconhecimento do acesso à pós-graduação, aos estudos

e à produção de conhecimento, são referências a uma temporalidade mais recente. Trechos das autodeclarações de Elton e Júlia são exemplares nesse assentamento do tempo atual: “ingressar no doutorado (...) tem um grande significado político-social para mim negro físico e político que sou” (Elton); “hoje me autodeclaro preta de modo consciente e com orgulho” (Julia).

De acordo com Lahire (2015), ao observar os recortes, trânsitos e viradas temporais que os sujeitos dão às ações de socialização vivenciadas é importante perceber as suas intensidades e ritmos. Nas justificativas, em geral, o deslocamento de um tempo passado para o presente é matizado pelo ingresso na universidade. Em outras palavras, a chegada na vida universitária na construção temporal das justificativas elabora-se como um marco notável. Esse marco expressa a intensidade do processo de conscientização racial nas vidas dos sujeitos que se inscrevem negros e negras, embora seu ritmo possa ser considerado rápido, trata-se, em geral, de um “processo longo”, como disse Julia em sua justificativa.

Essa ideia de ser um “processo longo” expressa por Julia também é articulada por Gomes (2020) quando trata do processo de rejeição/aceitação/ressignificação/afirmação que envolve a tensa relação das vidas negras com corpo, cabelo e estética.

É um movimento permeado por dilemas, contradições e ambiguidades que são influenciadas pelas relações familiares, de trabalho, conjugais, amorosas, emocionais etc., além de envolver estratégias de aceitação social e as dinâmicas de gênero. Como Gomes (2020) nos chama atenção, a relação de rejeição com seu próprio corpo e cabelo não é simplesmente uma negação ou uma recusa. É um defrontar-se, sem escapatórias, com as representações negativas e estereótipos relacionados à sua cor, cabelo e ao seu corpo.

O movimento de aceitação, resignificação e afirmação é elaborado a partir de pro/posições estéticas negras que vão se construindo e se conectando de acordo com ideias e padrões de beleza, com suas idas e vindas, longe de ser uma relação meramente linear e/ou finalizada. Ainda segundo Gomes (2020), trata-se de um processo constantemente calibrado pelas forças sociais, emocionais, educadoras e políticas que nos atravessam.

Ademais, ainda no tempo presente, comparece nas justificativas o que a estudante Paula sintetizou como luta e enfrentamento: “hoje em dia, o enfrentamento é público e ganha força através de muita luta, muito estudo e muita determinação contra os processos de exclusão”. Essas referências para a luta e o enfrentamento também estão endereçadas

ao *tempo futuro*, aliadas na defesa da necessidade das políticas de ação afirmativa, no sentido de transformação e superação de desigualdades.

Como inscreve Tânia, “as políticas de cotas serão necessárias por muitas décadas”. Nesse mesmo sentido, Tamara anuncia que “seguiremos lutando por mais e melhores políticas públicas afirmativas que garantam e alcancem não só a população preta como todos os grupos sociais que historicamente teve e tem os seus direitos violados”. Neste marco temporal, o ritmo é também da repetição, como vimos na seção anterior e discutiremos mais à frente, o racismo se apresenta como persistente e Kilomba (2019) nos diz que é atemporal. Contudo, o ritmo da repetição apresenta-se, por outro lado, como continuidade de luta e do antirracismo.

Os deslocamentos e coexistências temporais nas justificativas, principalmente com essa “jogada” para o futuro, para a continuidade e, sobretudo, com uma posição inconformista com a realidade e “a serviço da luta”, expressa uma conexão das vidas negras, do tempo futuro, dos desejos de mudança e dos sentimentos de esperança em transformação social. Fanon (2008, p. 187) problematiza que a desalienação de brancos e negros ocorre, principalmente, na recusa em se deixar confinado, encerrado ou enclausurado na “Torre Substancializada do Passado”. A transformação, ou a desalienação, nasce da “recusa em aceitar a atualidade como definitiva” (FANON, 2008, p. 187). Ou, como canta Emicida em AmarElo, um “sonho mais alto que drones (...) pra arregar como um ciclone, para que amanhã não seja só um ontem, com um novo nome”<sup>61</sup>.

Sobretudo em se tratando das vidas negras, o futuro é muito emblemático. Como já discutimos, o nome “negro” está relacionado às dinâmicas de sujeição da escravidão repousadas em uma dialética de posse e pertencimento. De acordo com Mbembe (2018, p. 265), existe um vínculo ontológico do “negro” ao “senhor”: “só existe ‘negro’ em relação a um ‘senhor’. O ‘senhor’ possui seu ‘negro’ e o ‘negro’ pertence a seu ‘senhor’”. Uma das características dessa relação entre “senhor” e “negro” (ou “escravo”) era justamente o “monopólio que o senhor pretendia ter sobre o futuro”, pois “ser negro, e, portanto, escravo, era não ter um futuro próprio, nenhum que fosse seu. O futuro do negro era sempre um futuro delegado” (MBEMBE, 2018, p. 267). Logo, nas lutas das pessoas escravizadas havia o futuro “enquanto horizonte vindouro a ser alcançado por conta

---

<sup>61</sup> Música: AmarElo (Emicida). Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/emicida/amarelo-feat-majur-e-pabllo-vittar/>. Acesso em 16 mai 2022.

própria e graças ao qual seria possível se autoproduzir sujeito livre, responsável perante a si mesmo e perante ao mundo” (MBEMBE, 2018, p. 267).

E ao que parece, é essa a perspectiva que apoia um certo “arremesso” para o futuro nas justificativas analisadas. O tempo do futuro das inscrições negras está, especialmente, no campo das transformações, das lutas por justiça e por direitos. Uma tentativa de construir e conceber um futuro, ou como nos diz Mbembe (2018, p. 306), “trabalhar com e contra o passado, de tal maneira que este possa se abrir a um futuro a ser compartilhado com igual dignidade por todos”, em outras palavras, trata-se da “produção (...) de um futuro indissociável de uma certa ideia de justiça, da dignidade e do *em comum*”.

Já no que diz respeito às *espacialidades*, podemos identificar a *casa/lar/família* como um dos espaços bastante referidos nas autodeclarações. Esta referência indica as justificativas que se apoiam na ascendência do grupo familiar como em “pertencimento a uma família negra” (Francisco) ou em “sou parda por descendência paterna” (Silvana). Dessa forma, a família como uma instituição social, um espaço decisivo para se inscrever negro/a, parda/o, preta/o.

Além disso, algumas justificativas indicam discriminações no próprio âmbito familiar, como é o caso de Tânia, que menciona que “ter os cabelos volumosos e cacheados, como o meu, não era bonito por isso na convivência familiar davam a entender que eu não era bonita”.

Como sabemos, ao longo da vida os processos de socialização se dão em diferentes tempos e espaços. Entretanto, a família ocupa uma importância central, sendo considerada responsável pela “socialização primária” (LAHIRE, 2015). A família, esta instância inaugural da/na vida dos sujeitos, é bastante durável, intensa – e por um bom tempo, sobrevive sem concorrência com outros espaços, como a escola, que só passamos a frequentar depois de alguns anos de idade. É a primeira instituição social onde criamos laços com outros seres humanos. Muito além de um arranjo biológico e baseado na ascendência e parentesco, a família é uma construção social, com normas e rituais muito próprios que foram sendo constituídos e naturalizados ao longo da história. Uma ideia muito mais social, cultural e política do que mero acaso da reprodução biológica.

Assim, Lahire (2015) depreende que, dada essa centralidade da família no processo de socialização e da nossa fabricação social, nossos comportamentos e preferências são atribuídos à origem social da família. Portanto, não é de estranhar que, para além de certa correspondência genética, as autodeclarações firmam-se em uma justificativa de herança ancestral e familiar.

Todavia, ainda segundo Lahire (2015) muitas das vezes os efeitos socializadores da família são entendidos como definitivos nas trajetórias dos sujeitos, considerando a importância e o alcance que a família tem no processo de socialização. Porém, conforme o autor nos alerta este é um equívoco: a socialização secundária (que se dá na escola, nos grupos políticos, universidade, religioso, culturais etc.) nem sempre opera como espécie de atualização/desenvolvimento ou uma reiteração das disposições construídas na família.

Pelo contrário, apesar da importância e durabilidade da socialização familiar, emergem inflexões e rupturas nas nossas disposições nos outros espaços sociais que percorremos. Em outras palavras, a “socialização secundária pode recolocar mais ou menos em questão o papel central da socialização familiar” (LAHIRE, 2015, p. 1401). Isso porque a socialização é sempre re/socialização: um ato contínuo no decorrer da vida. Como veremos a seguir, a universidade e a escola aparecem como pontos de ruptura no decorrer da vida no que diz respeito ao pertencimento étnico-racial, sobretudo com uma tomada de conscientização da identidade racial.

A *escola* revela-se como um espaço-tempo decisivo e de muita densidade para a produção das classificações raciais, no jogo de alteridade e do racismo. Espaço onde negros e negras vivenciam exclusões, “brincadeiras”, xingamentos.

A escola, como pudemos refletir nas linhas de força, apresenta-se assim, conforme indica Gomes (2017, p. 95), como “um dos principais meios de socialização de discursos regulares sobre o corpo negro”. A escola como o “primeiro espelho onde me vi negra”, como inscreveu Julia, expressando como o espaço escolar constitui-se um marco referencial na trajetória das e dos estudantes negras e negros. Principalmente durante a infância e adolescência, como pontua Gomes (2020, p. 204), é nesse espaço que ocorrem as “primeiras experiências públicas de rejeição” do corpo negro. A escola como o espaço de ver-se negra pela primeira vez, como registra Julia, assinala que essa, talvez, seja a primeira relação inter-racial com maior destaque e importância ao longo do seu processo de socialização.

Contudo, a escola também se apresentou como um espaço de ressignificação, de tomada de consciência racial. Em sua justificativa, Marina relata que “o ensino médio ao mesmo tempo que foi uma fase difícil, também foi sinônimo de ressignificação” e, aos poucos, como ela diz “fui tecendo respostas ao que eu esperava na infância”. Ou seja, a escola pode desvelar-se na vida do sujeito negro, neste caso, no ensino médio, na transição da sua adolescência para a juventude, também como um espaço para rever o histórico de

desigualdades e discriminações raciais. Marina, ainda, diz “readequando minhas memórias aos desconfortos e violências escolares que vivenciei”.

Dessa maneira, se a escola durante a infância se apresentou como espaço de sujeição, em sua juventude no ensino médio desdobra-se um processo de ressignificação do seu pertencimento e identidade étnico-racial, uma possibilidade de dar “respostas” às suas experiências na infância, dar inteligibilidade à experiência vivida. Assim, parece-nos que Marina constrói e mobiliza disposições, como uma consciência e politização antirracista, que recoloca em questão socializações mais duradouras, como a da própria família e a da escola durante a sua infância.

Outra dimensão espacial circunscrita às autodeclarações diz respeito ao *território*, local de moradia, bairro, periferia. Há uma afirmação comum em algumas justificativas: o fato dos seus locais de moradia serem na periferia das cidades. Elton se inscreve enquanto negro declarando que “desde minha infância moro em um bairro de periferia [nome da cidade]. Minha casa é fruto de uma ocupação, assim como quase todas as casas de minha rua e da redondeza”. Já Artur, registra “resido na periferia de [nome da cidade], vivenciando cotidianamente os laços socioculturais da população negra da [nome da cidade] e os desafios sociais por nós enfrentados”. E Beatriz parece se sintetizar apresentando como uma “mulher negra, pobre moradora da periferia de [nome da cidade]”.

No que se refere à classificação racial, em concordância com Sansone (1996), o local de moradia tem um peso e influência nos processos de construção identitária dos negros e dos outros grupos étnico-raciais, assim como gênero, classe social e faixa etária. A menção ao local de moradia periférico contribui para adensar essa dimensão biográfica das justificativas, uma vez que morar na periferia parece ser um aspecto significativo para a construção da classificação étnico-racial, igualmente como exprime traços dos processos de socialização, retratados por exemplo, desde a infância por Elton. Ao longo da sua justificativa, Elton chama atenção que no bairro em que vive, onde grande parte das moradias foram fruto de ocupação, há entraves para o acesso à escola. Ele traça em sua escrita, o cenário de vulnerabilidade e informa ser uma exceção ali.

Convivo diariamente com pessoas pobres e extremamente pobres, cujo o único direito que lhes é possibilitado na maioria das vezes é o acesso à escolas públicas municipais e estaduais. Mas, também, verifico na realidade em que vivo que muitas crianças daqui nem sequer têm acesso à Educação Infantil, pois só recentemente chegou no bairro uma única instituição. A maioria dos jovens negros, que moram em minha comunidade estão servindo ao tráfico de drogas e não terminaram os estudos no nível básico da educação, outros morreram antes de completar 18 anos. Devido as oportunidades que foram

proporcionadas a mim através de programas sociais da prefeitura local e pelo imenso esforço da minha família, venho tendo a oportunidade de seguir um caminho diferente da maioria dos jovens de minha comunidade. ([Elton, negro, doutorado]

Já em relação ao processo de autoidentificação racial, a estudante Bruna relata que morar em uma favela mesmo com uma grande vizinhança negra, mas não ter oportunidades de discutir as questões raciais na escola, mídia e família, direcionaram a sua compreensão de que “situações de violência que vivi na minha vida eram apenas pelo fato de eu ser pobre”.

Nesse sentido, para Elton e Bruna, a menção aos territórios periféricos explicita a situação de desigualdade socioespacial que reflete em oportunidades escolares e de acesso às informações. Em outras palavras, território ou local de moradia se constitui com um fator decisivo para as oportunidades escolares (Cf. DE PAULA; NOGUEIRA, 2018), como também para a produção das classificações raciais (SANSONE, 1996).

A *universidade* é outra espacialidade evocada nas autodeclarações. Assim como apresentamos em uma das linhas de força, a experiência universitária provoca muitos significados e mudanças nas vidas dos/as estudantes, como um espaço para (re)pensar a identidade étnico-racial, do tornar-se negra, assim como para embates e discriminações.

Nessa perspectiva, como vimos, na linha de força da experiência universitária, em muitas justificativas a universidade se apresenta como o espaço da tomada de consciência. Como expressa na autodeclaração de Tânia, são entraves do racismo no próprio espaço familiar e quando ingressa no ensino superior reconstrói entendimentos acerca do seu pertencimento racial. Sobre este aspecto, é preciso reafirmar que, embora estes espaços de socialização secundária (universidade e escola, por exemplo) sejam informadas pela socialização primária (como é o caso da família), eles constantemente modificam as disposições construídas assim como produzem novas disposições e comportamentos (LAHIRE, 2015).

Eugênia Marques (2018) assinala como é notável um processo de re/construção e fortalecimento das identidades étnico-raciais de jovens negros e negras no contexto de ingresso na universidade em tempos de ação afirmativa. Para a autora, o fortalecimento das identidades negras se liga às interações que os sujeitos estabelecem, seja encaminhando para um fortalecimento negativo ou positivo/afirmativo. No caso das interações diante do acesso ao ensino superior, Marques (2018, p. 15) aponta que há na visão dos/as estudantes cotistas negros e negras “uma mudança de perspectiva por meio

de outras lógicas diferentes da lógica imposta pela ‘colonialidade do ser’ que enfoca a subalternização e a desumanização dos sujeitos colonizados”.

Por fim, mesmo que em menor grau, o *mercado de trabalho* e as experiências profissionais também comparecem nas justificativas de autodeclaração. A conciliação do trabalho com o estudo, marca das trajetórias de estudantes de camadas populares, torna-se um dilema frente a uma necessidade de dedicação exclusiva para o mestrado e a necessidade em “trabalhar para colocar o alimentam em casa”, como registrou Elton.

No entanto, a referência ao mercado de trabalho também é sinalizada com a persistência do racismo, como escreveu Beatriz, uma trajetória profissional marcada por “episódios de racismo”. Um exemplo é o da estudante Alice que apresenta o seu percurso no mundo do trabalho.

Aos 13 anos, assim como milhares de meninas negras, conheci o emprego doméstico, profissão que mais se aproxima do período escravocrata. (...) Ao ingressar no mercado de trabalho formal, quase perdi uma vaga de emprego em razão da cor da minha pele. Meses depois de ser contratada, soube que a gerente da empresa ficou em dúvida se me aprovava na entrevista ou não, mesmo eu tendo todos os requisitos para a vaga. Segundo relatos de colegas, ela temia que a presença de uma mulher negra na recepção pudesse desagradar os clientes. Recentemente, o imaginário social de que nós afro-brasileiras devemos ocupar funções somente de limpeza e cuidado, ficou ainda mais evidente para mim. Ao chegar em uma escola para assumir o cargo de professora, fui interpelada pelo porteiro: Você está procurando vaga para serviços gerais. [Alice, preta, doutorado]

Este trecho, já apresentado na seção anterior, merece ser relido aqui, pois nos indica mudanças temporais e a persistência do racismo e da racialização na trajetória de vida de Alice. As vivências de trabalho de crianças e adolescentes, os entraves e tensões em entrevistas de emprego, o cotidiano de interpelação e sujeição racial. São diferentes dimensões e facetas do racismo e suas estratégias de violência, humilhação e rebaixamento social expressas no registro de Alice. Contudo, no que se refere às espacialidades e temporalidades, é preciso destacar que, neste breve trecho, goteja-se desde a adolescência à vida adulta, em distintos espaços, o racismo. Portanto, embora seja possível destacar rupturas ou transformações nas trajetórias a depender das temporalidades (passado, presente e futuro) ou espacialidades (escola, casa, universidade, mercado de trabalho), a sujeição racial persiste como um fenômeno que transborda o tempo-espaço e constantemente se re/produz. Inseparável, desse modo, dos processos de socialização, de interação social dos/entre/com os sujeitos pela vida.

Nesse rumo, embora tenhamos tratado das discriminações raciais em uma das linhas de força, precisamos alinhar, por aqui, acerca da presença manifesta do racismo

no processo de socialização. Assim, justificou Simone em sua autodeclaração: “Ter sofrido manifestações do racismo em todo meu processo de formação como sujeito pela minha cor, cabelos e traços”. Ela inscreve, nesse sentido, uma marcação temporal de longa duração, intensa. A experiência do racismo ao longo da sua formação como sujeito, diríamos, do seu processo de socialização.

Como vimos anteriormente, de acordo com Kilomba (2019), é possível dizer da atemporalidade do racismo cotidiano, entendendo que o racismo se constitui como re/produção (ou re-encenação) do passado colonial e de uma realidade traumática. Em outras palavras, o próprio racismo borra ou transborda os marcos temporais.

É um choque violento que de repente coloca o sujeito negro em uma cena colonial na qual, como no cenário de uma plantação, ele é aprisionado como a/o ‘Outra/o’ subordinado e exótico. De repente, o passado vem a coincidir com o presente, e o presente é vivenciado como se o sujeito negro estivesse naquele passado agonizante (KILOMBA, 2019, p. 30).

Como uma zona fragmentada, movente, aleatória e irregular, o tempo, segundo o Mbembe (2018, p. 214), não se registra em uma “sucessão de agoras”. Ele emerge em formatos provisórios na medida em que nos relacionamos com o mundo, com as coisas e com o corpo. A sensação de viver o passado no presente ou de prever suas re-encenações no futuro compõem uma crítica negra do tempo. Mbembe (2018, p. 216) se esforça em pensar tal crítica, uma vez que para as experiências negras o tempo é paradoxal: “nunca é plenamente um tempo presente sem que seja totalmente apartado do passado e do futuro. É um tempo com durações diferenciais, submetido a duas leis, a do deslocamento e a da simultaneidade (coocorrência)”.

Compreendendo essas tessituras temporais e espaciais das justificativas das autodeclarações vemos o movimento da ancestralidade, as memórias e as lembranças trançando e tecendo as existências, na atribuição de significados, nos ajustes das características que os definem enquanto tal. Não se faz presente somente no “passado”, mas é parte, dos presentes, futuros, das urdiduras da existência.

A ancestralidade é como um tecido produzido no tear africano: na trama do tear está o horizonte do espaço; na urdidura do tecido está a verticalidade do tempo. Entrelaçando os fios do tempo e do espaço cria-se o tecido do mundo que articula a trama e a urdidura da existência. A ancestralidade é um tempo difuso e um espaço diluído. Evanescente, contém dobras. Labirintos se desdobram no seu interior e os corredores se abrem para o grande vão da memória. A memória é precisamente os fios que compõem a estampa da existência. A trama e a urdidura são os modos pelos quais a estampa é tecida (OLIVEIRA, 2005, p. 349).

Assim sendo, os documentos de autodeclaração que analisamos dialogam com esse certo paradoxo do tempo. Como um gênero do discurso do tempo presente, as

justificativas das autodeclarações não esboçam somente acontecimentos do momento atual e do agora. Elas são entrelaçadas ao passado e futuro, recordam e evocam memórias, explicitam o presente e o agora e apontam ao futuro.

Diferentes temporalidades atravessam e se cruzam nas e entre as justificativas. Embora repousem muito na história e na trajetória das/os estudantes – remetendo então a questões do *passado*, isto é, do que já passou, em tons de memória e autobiografia e também em elementos do presente como “hoje sim é motivo de orgulho”, há também um apontamento para o futuro, para a continuidade e seguimento de luta.

Por conseguinte, podemos compreender que diferentes dimensões e situações influenciam e (in)formam a classificação racial, tratam-se de acontecimentos em várias temporalidades e espacialidades. Constitui, assim, um indicativo de que a classificação racial, de modo geral, e, especificamente as autodeclarações raciais estão em constante produção, fazimento, recriação e/ou contradição. Autodeclarar-se e escrever-se negra/o (preta/o ou pardo/o), é também se multissituar na dinâmica da vida.

Olhar para as espacialidades e temporalidades que se fazem presente nas justificativas das autodeclarações nos auxiliou, ao fim, em apontar ou perceber como a classificação racial, notadamente a inscrição enquanto negras/os, é enredada e tramada ao longo do nosso processo de constituição enquanto sujeitos.

As justificativas são tecidas por uma malha de espaços (quadros sociais, com suas próprias modalidades), como a família, a escola, a universidade e o bairro/cidade, assim como por recortes e marcações temporais, com seus respectivos graus de intensidade e ritmos, como os tempos de infância, de escola, os tempos da memória e das lembranças, os tempos de agora, da vivência universitária, assim como os tempos do amanhã, da continuidade da luta.

a definição do pertencimento racial (...) não se dá de modo isolado, baseado apenas na definição ‘autônoma’ dos sujeitos. Trata-se, na realidade, de uma negociação que se dá em diferentes espaços socializadores, e que passa, necessariamente, pela definição que os outros fazem do pertencimento racial de cada um (JESUS, 2021, p. 40).

Em síntese, as justificativas da autodeclaração étnico-racial expõem *traços da socialização dos sujeitos*, dos seus percursos de vida, mesmo que em fragmentos, indicam aspectos vivenciais e as densidades que a escola, a infância, o local de moradia, a universidade, o tempo presente ou o futuro, constituem, impactam, definem, enfim, *inscrevem* a autodeclaração étnico-racial no contexto das ações afirmativas na pós-graduação.

Ademais, para finalizar, é preciso registrar que a nossa pesquisa foi se construindo se distanciando da ideia de pensar em identidade, identidades étnico-raciais, identidades negras etc. Isso porque pensávamos que o material que tínhamos em mãos para análise não conseguiria dar conta de compreender a complexidade das identidades. Por exemplo, diversas autoras que tratam das identidades a compreendem como algo muito complexo, multifacetado. Gomes (2020, p. 208/145) refere-se ao “complexo terreno da identidade negra” e ao “grande caleidoscópio da identidade negra”. Portanto, as autodeclarações justificadas, conforme decidimos, seriam melhor analisadas se trabalhássemos com as noções de classificação e identificação racial.

No entanto, de posse dos documentos, bem como após as análises esboçadas por aqui, temos consciência de que as justificativas das autodeclarações trazem rastros, pedaços e sinais dos processos de construção das identidades raciais. São rastros inacabados, incompletos, breves referências, assim como a própria construção das identidades.

Sabemos que as vidas negras transitam, desde a infância, em espaços sociais que influenciam e produzem as identidades raciais. Nas palavras de Gomes (2020, p. 35), “a construção da identidade negra se dá no espaço da casa, da rua, do trabalho, da escola, do lazer, da intimidade, ou seja, na relação entre o público e o privado”. Dessa forma, a análise que finalizamos nesta seção nos habilita a enxergar com consistência as dinâmicas de re/elaboração de identidades raciais, dada a densidade de experiências evocadas, bem como das espacialidades e temporalidades diversas que foram inscritas. Então, poderíamos dizer que, em certo sentido, os documentos de autodeclaração étnico-racial justificada são também *documentos de identidade*<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup> Inspiramos em Tomaz Tadeu da Silva (2010) que denomina os currículos como “documentos de identidade”. Cf. SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo horizonte: Autêntica, 2010.

## 6. Considerações finais

Ao longo desta dissertação procuramos analisar as justificativas mobilizadas por estudantes cotistas às suas autodeclarações enquanto negros e negras (pretos/as e pardos/as) no acesso ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social (PPGE-FaE/UFMG). Compreendemos, a partir da análise do conteúdo das justificativas, que os formulários de autodeclaração étnico-racial constituem uma *performance* e um *gênero do discurso* que podem ser sintetizados por um ato de “*escrever-se negra*”.

Enquanto ato de linguagem ou da linguagem em/como ação, “*escrever-se negra*” é uma *inscrição* da diferença. Trata-se de um esforço discursivo, a um só tempo, concentrado em conceber uma autodeclaração étnico-racial e produzir-se enquanto sujeito de uma ação afirmativa. Em outras palavras, o exercício de *escrever-se negra* é simultâneo ao de *inscrever-se cotista*.

As dimensões acionadas para sustentar as autoclassificações raciais abarcam um repertório diverso de experiências, características e condições sociais. São justificativas escritas como uma trama que bebe, e ao mesmo tempo produz, a gramática das vidas negras no Brasil e na diáspora. Entendemos, como demonstramos desde a introdução desta dissertação, que “*escrever-se negra*” trata-se de uma identificação, ou seja, uma performance de um repertório de justificativas e sínteses abertas compostas por diferentes significados e que organizamos, analiticamente em linhas de força.

As autodeclarações são justificadas e significadas a partir de cinco linhas de forças que identificamos em constante articulação uma com a outra, são elas: I) as referências aos aspectos fenotípicos e a uma leitura social deles; II) a mobilização da ascendência, seja em uma perspectiva da miscigenação ou da ancestralidade negra; III) as experiências de racismo e discriminações raciais; IV) as experiências universitárias e o processo de “tornar-se negra” e V) o anúncio de luta, antirracismo e orgulho negro.

Estas linhas são inscritas, em geral, a partir de uma perspectiva social das relações raciais, apesar de mobilizar algumas concepções biológicas. As justificativas são compostas por fragmentos de histórias de vida, incluindo aí, mas não só, os dramas da racialização e as tramas do antirracismo. Dessa maneira, o ato de “*escrever-se negra*”

inscreve-se como *denúncia* das experiências de racismo, sujeição e desigualdades raciais, de gênero e classe e *anúncio* de compromisso cole(a)tivo com o antirracismo<sup>63</sup>.

Além disso, identificamos que as justificativas escrevem-se referindo à diferentes espaços e tempos da vida social. Desse modo, são autotaxonomias raciais referenciadas em tempos passados, presentes e futuros, assim como em ambientes familiares, escolares, universitários, profissionais, e em territórios periféricos. Estes espaços e tempos explicitam traços da socialização e dos processos de construção e re/elaboração das identidades étnico-raciais dos/as estudantes.

Desse modo, as análises contribuem para indicar como a autodeclaração étnico-racial, enquanto um processo, em constante transformação e politicamente motivado, é *multidimensional, relacional e contextual*.

**Multidimensional**, pois nas justificativas elaboradas podemos identificar várias dimensões e diferentes forças que sustentam a classificação racial de estudantes que buscam ingressar na pós-graduação através das ações afirmativas. Embora, o corpo e o fenótipo (as marcas), por um lado, e a ascendência e ancestralidade (as origens), por outro lado, sejam os elementos mais mobilizados, eles não formam um par dicotômico que informa as autodeclarações. Assim, as justificativas analisadas indicam que estes dois pilares (marcas e origens) são utilizados de forma bastante articulada e que há uma profusão de forças entrelaçadas à estas para a classificação racial, como as experiências de racismo, as vivências na universidade e o anúncio da resistência, da luta e do orgulho negro.

Desta forma, as justificativas alargam e complexificam uma definição do que vem a ser e se autodeclarar pessoa negra (preta ou parda). Embora o corpo e os seus fenótipos sejam uma das mais visíveis e preponderantes bases de sustentação – autodeclarar-se negro, no material analisado nesta pesquisa, não está reduzido ao corpo físico e suas características biológicas. Em geral, adere-se uma perspectiva da leitura social do corpo negro. Relembrando Fanon (2008), se, de forma ontológica, o negro simboliza o biológico e é fixado no seu corpo físico e na sua genitália, a autonegação negro por aqui simboliza também outras esferas. Não se definem enquanto sujeitos da ação afirmativa e público-alvo apenas reiterando aspectos fenotípicos ou somente a negação e sujeição, mas

---

<sup>63</sup> Esta é uma referência à dialética da denúncia e do anúncio que se faz presente nas lutas por libertação das classes oprimidas. De acordo com Paulo Freire (1981, p. 48): “não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio”. Enquanto compromisso histórico de esperança e utopia, as ações de transformação da sociedade se pautam, simultaneamente, em denúncia das realidades desumanizantes e de exploração e em anúncio de uma nova sociedade onde as pessoas possam ser mais.

agregam aspectos como ancestralidade e antirracismo, englobando ainda os processos de reelaboração e politização identitária, em especial após o acesso à universidade.

**Relacional e dialógica**, porque embora sejam (auto)classificações, centradas em uma justificativa individual – do/a candidato/a que busca ingressar na pós-graduação – na maior parte das vezes elas são justificadas enredando outros sujeitos, experiências e espaços coletivos assim como o pertencimento familiar e a ancestralidade. “*Escrever-se negra*” como um ato relacional dialoga com a noção de escrevivência, formulada por Conceição Evaristo (2020), que erroneamente é entendida como uma escrita ou narrativa de si, autobiográfica, encerrada no sujeito que conta sua história individual. De acordo com Evaristo (2020), a escrevivência é uma “escrita de nós”, uma narrativa construída assumidamente como parte de uma história coletiva, que não se esgota na vida individual de quem escreve.

Escrevivência pode ser como se o sujeito da escrita estivesse escrevendo a si próprio, sendo ele a realidade ficcional, a própria inventiva de sua escrita, e muitas vezes o é. Mas, ao escrever a si próprio, seu gesto se amplia e, sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno. E por isso é uma escrita que não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade (EVARISTO, 2020, p. 35)<sup>64</sup>.

**Contextual**, visto que as justificativas parecem considerar ou são influenciadas pelo contexto do acesso à pós-graduação (um processo seletivo personalista para acessar um estágio elevado da educação formal); o contexto das ações afirmativas (uma política de correção de desigualdades) e o contexto da (des)racialização à brasileira (marcado por ideologias hegemônicas e contra/hegemônicas). São justificativas multisituadas em diferentes tempos e espaços sociais, carregadas de muitas dimensões e linhas de força.

Por fim, para encerrar, a pesquisa nos deixa algumas implicações. Penso que esta pesquisa traz uma contribuição para a luta antirracista, assim como para o campo dos estudos étnico-raciais, das ações afirmativas, para o pensamento e para as epistemologias negras. Conseguimos documentar, descrever e problematizar uma dimensão da classificação racial em um momento histórico bem particular e notável na história da República brasileira: o das ações afirmativas.

Porém, com Fanon (2008) e Mbembe (2018) pudemos aprender que a autonegação enquanto negro é importante, mas ela não pode ser entendida como uma

---

<sup>64</sup> Ainda conforme Evaristo (2020), a escrevivência, enquanto prática literária de autoria negra feminina, contribui, para o campo da literatura e os modos de escrita, pois “extrapola os campos de uma escrita que gira em torno de um sujeito individualizado (...) [e] surge de uma prática literária (...) em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade” (EVARISTO, 2020, p. 38).

conquista final. Segundo Mbembe (2018, p. 315), para os grupos vítimas do colonialismo, que sofreram a dominação colonial ou que tiveram parte de suas humanidades roubadas, “a recuperação dessa parcela de humanidade muitas vezes passa pela proclamação da diferença”. Trata-se de um caminho para eliminar desigualdades, lutar e conquistar direitos.

Contudo, esta mobilização da diferença precisa estar situada em um horizonte radical de luta, em um “projeto mais amplo – o projeto de um mundo por vir, de um mundo à nossa frente, cuja destinação é universal, um mundo livre do fardo da raça” (MBEMBE, 2018, p. 315). Alerta-se que a proclamação da diferença pode reproduzir atos de abstração, divisão ou exclusão, quando o que buscamos é recuperar ou refundar humanidades e não a redução e divisão dos indivíduos à raça, pois este é um princípio da racialização.

Frise-se aqui, portanto, que um dos objetivos finais da luta antirracista é a des/racialização, enquanto processo de libertação e emancipação dos esquemas coloniais e raciais, e não no sentido de encobrir ou denegar a situação da racialização como refletimos no primeiro capítulo. Desracializar no sentido de conjurar e nos livrar do fardo da raça, suas violências, chacinas, genocídios, fobias, mortes. E esse combate e livramento do fardo da raça passa pela construção de políticas antirracistas, como as ações afirmativas, em especial, as políticas de cotas na pós-graduação aqui discutidas. Pois, como nos ensina Silvério (2002, p. 233), as políticas afirmativas, para além de concretizar uma igualdade de oportunidades, são responsáveis por “induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação a outra”.

Finalmente, é preciso ressaltar que apesar do atual contexto das ações afirmativas conjugar as comissões de heteroidentificação, como um mecanismo complementar às autodeclarações étnico-raciais, com a prevalência do critério fenotípico, as autodeclarações aqui analisadas destacam um repertório de justificativas e critérios mais amplo e diversificado. Nesse sentido, uma agenda de pesquisa promissora reside em acompanhar como ocorre a interação e mediação entre os processos de auto e heteroidentificação na perspectiva e experiência dos que se reconhecem enquanto sujeitos das ações afirmativas.

Iniciamos a dissertação com a obra “ESCR VO”, de André Vargas Santos, e gostaria de finalizar com as palavras poéticas de Cuti, em Cravos Vitais, com a possibilidade de expandir a nossa percepção sobre as *escritas* e as *inscrições* das

diferenças. Como uma produção discursiva social, a classificação racial é um ato de *escrita* da diferença. Formulada para enclausurar e reduzir os sujeitos à colonização, escravidão, sujeição e morte, ela também é mobilizada para a crença na vida.

Escrevo a palavra  
Escravo  
E cravo sem medo  
O termo escravizado  
Em parte do meu passado

Criei com meu sangue meus quilombos  
Crivei de liberdade o bucho da morte  
E cravei para sempre em meu presente  
A crença na vida.

[Cravos Vitais – Cuti]

## 7. Referências

- ABEL, Sarah. Rethinking the 'Prejudice of Mark': Concepts of Race, Ancestry, and Genetics among Brazilian DNA Test-Takers. **ODEERE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**, v. 5, n. 10, p. 186-221, 2020.
- ALVES, Aline N. R.; PINTO, Ellen de C.; ROZA, Isis S.; FREITAS, Matheus S.; GALVÃO, Silvia R. de J. C. **Coletivo Cotista Andréa Marques: presenças negras e reivindic(ações) afirmativas**, 2022, no prelo.
- ARTES, Amélia C. A. Desigualdades de cor/raça e sexo entre pessoas que frequentam e titulados na pós-graduação brasileira. In: Artes, Amélia; Unbehaum, Sandra; Silverio, Valter. (Org.). **Ações Afirmativas no Brasil: reflexões e desafios para a pós-graduação**. 1ed. São Paulo: Editora Cortez, 2016, v. 2, p. 19-59.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, Paula C. da S.; RIOS, Flávia; NEVES, Paulo S. da C.; SANTOS, Dyane B. R. A produção das ciências sociais sobre as relações raciais no Brasil entre 2012 e 2019. **BIB**, São Paulo, n. 94, pp. 1-35, 2021.
- BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Martin W. Bauer, George Gaskell (editores); tradução de Pedrinho A. Guareschi – 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 189-217.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. Maria Aparecida Silva Bento (org.). São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), 2012, p. 98-117.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze. A prece de Frantz Fanon: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 16, n. 3, p. 504-521, 2016.
- BIKO, Steve. A definição da Consciência Negra. In: **Escrevo o que eu quero**. Tradução: Grupo Solidário São Domingos. São Paulo: Editora Ática, 1990, p. 65-70.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 329-376, 2006.
- BRANDÃO, André Augusto; MARINS, Mani Tebet A. de. Cotas para negros no Ensino Superior e formas de classificação racial. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n.1, 2007, pp. 27-45.

CAMPOS, Luiz Augusto. O pardo como dilema político. **Insight Inteligência**, v. 63, p. 80-91, 2013

CARVALHO, José Jorge. Autodeclaração confrontada e punição de fraudes. Os avanços da igualdade racial na era das cotas. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura**, v.5, n.9, p.45-67, 2020.

CARVALHO, José Jorge. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 88-113, 2005a.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. jan./fe./mar./abr. 2005, n. 28, p. 77-95, 2005b.

CARVALHO, Sebastião C. dos Santos. O impacto das ações afirmativas na estética e na imagem corporal de jovens negros e negras da UNEB, Campus Guanambi. **Tese (Doutorado em Educação)**. PPGE-FaE-UFGM, Belo Horizonte, 2021.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 1998.

CELLARD, André. A análise documental. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**/tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 295-316.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.

CONEXÕES DE SABERES. **Relatório de Pesquisa Cotas na Pós-Graduação da UFGM**. Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes. Belo Horizonte: FAFICH-UFGM, 2021.

CUNHA, Luiz A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: **500 anos de Educação no Brasil**. LOPES, Eliana M. T.; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia G. 5 ed. 4 reimp., 2020, pp. 151-204.

CURY, Carlos R. J. Quadragésimo ano do parecer n. 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 7-20, 2005.

DE PAULA, Gustavo Bruno; NOGUEIRA, Maria Alice de Lima. Desigualdades socioespaciais e escolhas escolares. **Educação**, v. 43, n. 1, p. 55-74, 2018.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

DOMINGUES, Petronio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima & NUNES, Isabella Rosado (Org.). **Escrivivência, a escrita de nós**: Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 26-46.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe: um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007, p. 16-21.

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

FERES JÚNIOR, João et al. **Ação afirmativa**: conceito, história e debates. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2018.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GOMES, Joaquim Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, Ministério da Educação, Secad, 2005, p. 45-79.

GOMES, Nilma L.; PRAXEDES, Vanda L. Apresentação. In: **Memórias e percursos de professores negros e negras na UFMG**. PRAXEDES, Vanda L. et al. (orgs.). Autêntica Editora, 2009, pp. 9-10.

GOMES, Nilma L. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012.

GOMES, Nilma. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma L. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GONÇALVES, Luiz. A. O. et al.. Acesso de negras e negros à pós-graduação. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 11, n. Ed. Especi, p. 176-206, 2019.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. Estudo acerca da discriminação racial em escolas públicas de primeiro grau. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

GONÇALVES, Luiz A. O. Transcrição de entrevista. In: **Memórias e percursos de professores negros e negras na UFMG**. PRAXEDES, Vanda L. et al. (orgs.). Autêntica Editora, 2009, pp. 82-90.

GONZAGA, Yone M. Gestão universitária, diversidade étnico-racial e políticas afirmativas: o caso da UFMG. **Tese (doutorado)** — Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da amefricanidade. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92, p. 69-81, 1988.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Org. Flávia Rios, Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, Antônio S. Alfredo; RIOS, Flávia; SOTERO, Edilza. Coletivos negros e novas identidades raciais. **Novos estud. CEBRAP**, v. 39, n. 2, p. 309-327, 2020.

GUIMARÃES, Antônio S. Alfredo. Formações nacionais de classe e raça. **Tempo Social**, v. 28, n. 2, p. 161-182, 2016.

GUIMARÃES, Antônio S. Alfredo. **Modernidades negras**: a formação racial brasileira (1930-1970). São Paulo: Editora 34, 2021.

GURIDY, Frank A.; HOOKER, Juliet. Tendências do pensamento político e social afro-latino-americano. In: **Estudos afro-latino-americanos**: uma introdução. George Reid Andrews; Alejandro de la Fuente (org.). Buenos Aires: CLACSO, 2018, p. 219-267.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural**. Governo do estado de SP: Fundação Memorial da América Latina. Coleção Memo, 1997.

HALL, Stuart. Raça, o significante flutuante. Tradução de Liv Sovik. **Revista Z Cultural**, 2015.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o poder**: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988). Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HARTMAN, Saidiya. **Scenes of subjection**: Terror, slavery, and self-making in nineteenth-century America. Oxford University Press on Demand, 1997.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Ações afirmativas, educação e relações raciais: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil?. **Tese [Doutorado em Educação]**. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

JESUS, Rodrigo Ednilson de *et al.* (orgs.). **Reafirmando direitos**: trajetórias de estudantes cotistas negros(as) no ensino superior brasileiro. Belo Horizonte: Ações Afirmativas no Ensino Superior, 2019.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Quem quer (pode) ser negro no Brasil?** O procedimento de heteroidentificação racial na UFMG e os impactos nos modos de pensar identidade e identificação racial no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 1393-1404, 2015.

LOVEMAN, Mara. A política de um cenário de dados transformado: estatísticas etnoraciais no Brasil em uma perspectiva comparativa regional. **Sociologias**, v. 23, n. 56, p. 110–153, 2021.

LOVEMAN, Mara. **National colors:** racial classification and the state in Latin America. Oxford University Press, USA, 2014.

MATO, Daniel. Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Tendencias, tensiones y desafíos: propuestas para continuar avanzando. In: MATO, Daniel et al (coord.). **Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina:** políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural. 1ª ed. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, pp. 21-74, 2018.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MBEMBE, Achille. The power of the archive and its limits. **Refiguring the archive.** Springer, Dordrecht, 2002.

MIGNOLO, Walter. A Colonialidade de Cabo a Rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E (org). **A colonialidade do Saber:** Eurocentrismo, Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas, Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 35-54.

MIRANDA, Shirley; PRAXEDES, Vanda L.; BRITO, José E. de. Afirmação 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. (Orgs.). **Ações Afirmativas no Brasil:** experiências bem-sucedidas de acesso na pós-graduação. 1ed. São Paulo: Editora Cortez, 2016, v. 1, p. 61-88.

MOURA, Clóvis. Raízes do protesto negro. São Paulo: Global Ed., 1983

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. 5 ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MUNIZ, Kassandra da S. Linguagem e identificação: performatividade, negros(as) e ações afirmativas no Brasil. **Sínteses**, v. 14, p. 262-295, 2009.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. São Paulo, Perspectiva, 2016.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2006.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Epistemologia da Ancestralidade. **Entrelugares: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins**, v. 1, p. 1-10, 2009.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. **Tese (Doutorado em Educação)** – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

OLIVEIRA, Eduardo Oliveira e. Mulato, um obstáculo epistemológico. **Argumento**, vol. 1, n. 3, p. 65-73, 1974.

OLIVEIRA, João V. da F.; FARIA FILHO, Luciano M. Educação e modernização: a UFMG na trajetória de um projeto modernizante (1968-1974). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, p. 193, 2019.

OSÓRIO, Rafael G. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. In: Joaze Bernardino; Daniela Galdino (orgs.). **Levando a raça a sério**: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 85-135.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. **REVISTA USP**, São Paulo, n.40, p. 122-137, dezembro/fevereiro 1999.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e America Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciencias sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142.

RATTS, Alex. Corpos negros educados: notas acerca do movimento negro de base acadêmica. **Nguzu - Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos**, ano 1, n. 1, p. 28-39, 2011.

RIOS, Flávia et al. **Glossário: Questão Racial**. In: Nexo Políticas Públicas. Brasil: Nexo Jornal, 2020. Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/glossario/Quest%C3%A3o-racial>.

SAMPAIO, Rafael C.; LYCARIÃO, Diógenes B. S. **Análise de Conteúdo Categorial**: Manual de Aplicação. 1. ed. v.1. Brasília: ENAP, 2021.

SANSONE, Livio. Nem somente preto ou negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda. **Afro-Ásia**, 18(2), p. 165-187, 1996.

SANTOS, Cássio M. O Acesso ao Ensino Superior no Brasil: a questão da elitização. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 19, p. 237-258, abr./jun. 1998.

SANTOS, Dyane B. R. Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no Ensino Superior como política de ação afirmativa. **Tese (Doutorado em Educação)**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2009.

SANTOS, Karina Pereira dos. “Tudo que nós tem é nós”: continuidades históricas do Movimento Negro e do Movimento de Mulheres Negras nas resistências coletivas ao epistemicídio na UFMG. **Dissertação (mestrado)**. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SANTOS, Sales A. dos. **Educação: um pensamento negro contemporâneo**. Jundiá: Paco Editorial, 2014.

SANTOS, Sales A. dos. Mapa das Comissões de Heteroidentificação Étnico-Racial das Universidades Federais Brasileiras. *Revista ABPN*, v. 13: 365-415, 2021.

SCHWARCZ, Lilia. K. M. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v. 18, p. 225-242, 2011.

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

SENKEVICS, Adriano S. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. (Org.). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**. 1ed. Brasília: Inep, 2021, v. 3, p. 199-246.

SENKEVICS, Adriano S. É possível fazer uma análise de gênero a partir de dados quantitativos?. In: VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Marília (orgs.). **Gênero e Educação: 20 anos construindo conhecimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 45-56.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, M.C., and SANTOS, R.V., orgs. **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CCBB, 1996, pp. 41-58.

SILVA, Cidinha da. Definições de metodologias para seleção de pessoas negras em programas de ação afirmativa em educação. In: **Ações Afirmativas em educação: experiências brasileiras**/Cidinha da Silva (org.). São Paulo: Summus, 2003, p. 39-61

SILVA, Graziella M.; LEÃO, Luciana T. de S. O paradoxo da mistura: identidades, desigualdades e percepção de discriminação entre brasileiros pardos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 27, n. 80, 2012, pp. 117-133.

SILVA, Natalino N. da. Educação Popular Negra: breves notas de um conceito. *Educ. Perspect.*, v. 11, p. 1-15, 2020.

SILVA, Paulo V. B. da; BORBA, Carolina dos A. de. Políticas Afirmativas na Pesquisa Educacional. *Educ. rev.*, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 151-191, 2018.

SILVA, Vanessa Patrícia Machado. O processo de formação da Lei de cotas e o racismo institucional no Brasil. **Dissertação (Mestrado em Sociologia)**. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Brasília, 2017.

SILVÉRIO, Valter R. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 219-246, 2002.

SIMÕES, Solange; JERONYMO, Mauro. Quem é negro no Brasil? Identidade racial e sistemas de classificação em uma sociedade miscigenada. In: AGUIAR, Neuma (org.). **Desigualdades sociais, redes de sociabilidade e participação política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007, pp. 119-138.

SOUZA, Kelly C. C. de. Mestres/as negros/as: trajetórias na pós-graduação dos/as egressos/as do curso de formação pré-acadêmica Afirmção na Pós. **Dissertação [Mestrado em Educação]**. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMG, 2018.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186**. 26 de abril de 2012. Brasília, STF, 2012.

TELLES, Edward. **O significado da raça na sociedade brasileira**. Tradução de Ana A. Callado. Princeton e Oxford: Princeton University Press, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2022 <https://ufmg.br/a-universidade/apresentacao/linha-do-tempo>. Acesso em 20 abr. 2022.

UNIFESSPA. Autodeclaração Étnico-Racial Justificada, 2022. Disponível em: [https://crca.unifesspa.edu.br/images/sisu/model\\_declaracao/AUTODECLARA%C3%87%C3%83O\\_%C3%89TNICO-RACIAL\\_JUSTIFICADA.pdf](https://crca.unifesspa.edu.br/images/sisu/model_declaracao/AUTODECLARA%C3%87%C3%83O_%C3%89TNICO-RACIAL_JUSTIFICADA.pdf). Acesso em 20 abr. 2022.

UFOP. Autodeclaração Étnico-Racial Justificada, 2022. Disponível em: [https://vestibular.ufop.br/arqdown/CPS/SiSU\\_2018\\_2/Formulario\\_Autodeclaracao\\_Justificada\\_Candidatos\\_Negros.pdf](https://vestibular.ufop.br/arqdown/CPS/SiSU_2018_2/Formulario_Autodeclaracao_Justificada_Candidatos_Negros.pdf). Acesso em 20 abr. 2022.

UFMS. Autodeclaração étnico-racial – pretos e pardos, 2022. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/501/2022/02/>. Acesso em 20 abr. 2022.

VENTURINI, Anna C. Políticas de inclusão na pós-graduação: os bastidores e o histórico da edição da Portaria Normativa 13/2016. **Novos Estudos. CEBRAP**, v. 40, p. 261-279, 2021.

VENTURINI, Anna C.; FERES JUNIOR, João. Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 882-909, 2020.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (org.). 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 7-72.

Z Aidan, Samira et al. Pós-Graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG (1977-2006). **Educação em Revista**, v. 27, n. 1 p. 129-160, 2011.



## ANEXO 2

 UFMG	DRCA - DEPARTAMENTO DE REGISTRO E CONTROLE ACADÊMICO
	<b>AUTODECLARAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: Candidatos optantes negros</b> <u>(RESOLUÇÃO Nº 02/2017, DE 04 DE ABRIL DE 2017)</u>

Eu, \_\_\_\_\_

candidato(a) no **Processo Seletivo do Programa de Pós-Graduação** em \_\_\_\_\_,

nível  mestrado  doutorado, detentor(a) do Documento de Identidade

Nº \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, declaro para fim

específico de ingresso na Universidade Federal de Minas Gerais que sou **NEGRO**  PRETO

PARDO

Declaro ainda que os seguintes motivos justificam minha autodeclaração étnico-racial:

Estou ciente de que prestar informações falsas relativas às exigências estabelecidas quanto à autodeclaração implica perda do direito à vaga em curso da UFMG.

Local e data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) candidato(a) conforme Documento de Identidade

**Este documento deverá ser apresentado também no ato do Registro Acadêmico caso o candidato seja aprovado.**