

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

Liliane Souza e Silva

**ESCREVIVÊNCIAS AMERICANAS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS
(AS) NEGROS (AS) QUE INGRESSARAM A PARTIR DE POLÍTICAS
AFIRMATIVAS: o caso da Universidade Federal de Minas Gerais
(UFMG/Brasil) e da Universidad Pedagógica Nacional (UPN/Colômbia)**

Belo Horizonte
2022

Liliane Souza e Silva

Escrevivências amefricanas de estudantes universitários (as) negros (as) que ingressaram a partir de políticas afirmativas: o caso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/Brasil) e da Universidad Pedagógica Nacional (UPN/Colômbia)

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

Linha de pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas

Orientador: Luiz Alberto Oliveira Gonçalves

Belo Horizonte
2022

S729e
T

Souza e Silva, Liliâne, 1977-
Escrevivências americanas de estudantes universitários (as) negros (as) que ingressaram a partir de políticas afirmativas [manuscrito] : o caso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/Brasil) e da Universidad Pedagógica Nacional (UPN/Colômbia) / Liliâne Souza e Silva. - Belo Horizonte, 2022.
328 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador: Luiz Alberto Oliveira Gonçalves.
Bibliografia: f. 311-324.
Apêndices: f. 325-328.

1. Universidade Federal de Minas Gerais -- Relações raciais -- Teses. 2. Universidade Federal de Minas Gerais -- Relações étnicas -- Teses. 3. Universidad Pedagógica Nacional (Colômbia) -- Relações raciais -- Teses. 4. Universidad Pedagógica Nacional (Colômbia) -- Relações étnicas -- Teses. 5. Educação -- Teses. 6. Estudantes negros -- Narrativas pessoais -- Teses. 7. Estudantes negros -- Políticas públicas -- Teses. 8. Estudantes negros -- Direito à educação -- Teses. 9. Ensino superior -- Relações raciais -- Colômbia -- Teses. 10. Ensino superior -- Relações étnicas -- Colômbia -- Teses. 11. Ensino superior -- Políticas públicas -- Colômbia -- Teses. 12. Educação -- Relações raciais -- Colômbia -- Teses. 13. Educação -- Relações étnicas -- Colômbia -- Teses. 14. Universidades e faculdades -- Políticas públicas -- Teses. 15. Universidades e faculdades -- Políticas públicas -- Colômbia -- Teses. 16. Estudantes universitários -- Programas de ação afirmativa -- Teses. 17. Estudantes universitários -- Direito à educação -- Teses. 18. Programas de ação afirmativa -- Teses. 19. Programas de ação afirmativa -- Colômbia -- Teses. 20. Educação comparada -- Brasil -- Colômbia -- Teses. 21. Inclusão em educação -- Teses. 22. Sociologia educacional -- Teses. 23. Colômbia -- Educação -- Teses. 24. Colômbia -- Ensino superior -- Políticas públicas -- Teses. 25. Colômbia -- Universidades e faculdades -- Políticas públicas -- Teses.
I. Título. II. Gonçalves, Luiz Alberto Oliveira. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342



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

FOLHA DE APROVAÇÃO

Escrevivências africanas de estudantes universitários(as) negros(as) que ingressaram a partir de políticas afirmativas: o caso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/Brasil) e da Universidad Pedagógica Nacional (UPN/Colômbia)

LILIANE SOUZA E SILVA

Tese 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 Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 30 de junho de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Luiz Alberto Oliveira Gonçalves - Orientador

UFMG

Prof(a). Natalino Neves da Silva

UFMG

Prof(a). Lyda Gonzalez Orjuela

Universidad Santiago de Cali

Prof(a). Erisvaldo Pereira dos Santos

UFOP

Prof(a). Rogério Correia da Silva

UFMG

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 16/07/2022, às 08:42, 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, informando o código verificador **1606790** e o código CRC **041EA7E2**.

Ao Márcio e à Luisa,
suportes em provações e sonhos.

AGRADECIMENTOS

Cresci no Rio de Janeiro, convivendo com José Datrino, ou, como era conhecido, Profeta Gentileza. Segundo ele, não devemos dizer “obrigado”, e sim “agradecido”. Relembrando os ensinamentos do Profeta, demonstro minha gratidão e os agradecimentos a todos/as que estiveram comigo nesta caminhada.

A todos/as parceiros/as de pesquisa, agradeço a confiança e a generosa parceria.

À minha família, pela presença, paciência, confiança e encorajamento.

Ao professor Luiz Alberto, pela acolhida generosa, sabedoria incontestável e apoio constante.

À banca de qualificação deste trabalho, pela leitura atenta e colaborativa.

Aos amigos, que caminham ao meu lado na vida e na UEMG: Ana Amélia Laborne, Ana Paula Maletta, Cirlene Sousa, Catarina Dallapicula, Francisco Martins, Karla Pádua, Leandro Catão, Mário Ferreira, Maria de Lourdes Teixeira, Maria Esperança de Paula e Nágela Brandão.

À turma do DLA de 2018, pelos momentos incríveis de trocas, afetos e aprendizagem.

Aos amigos de caminhada na FaE/UFMG: Sullivan, Juliano, Michele, Miguel e Lyda.

Aos professores do PPGE FaE/UFMG: Dalila Andrade, Francisco Coutinho, Geraldo Leão, Júlio Emílio Diniz, Lucinha Alvarez, Rodrigo Ednilson Jesus e Shirlei Miranda.

Aos Técnicos em Assuntos Educacionais do PPGE FaE/UFMG, pela paciência, auxílio e cuidado.

Ao Programa de Capacitação de Recursos Humanos (PCRH/FAPEMIG) do estado de Minas Gerais.

À memória da colega de doutorado Andréia Marques, que partiu, precocemente, mas que segue viva, na memória.

A todos/as sou muito agradecida!

Cota é só a gota
a derramar o copo
não a mágoa do corpo
mas energia represada
que agora se permite e voa
em secular esforço
de superar-se coisa e se fazer pessoa

Cota é só a gota
apenas nota de longa pauta
a ser tocada
com o fino arco
em mãos calosas

Cota é só a gota
a explodir o espanto
de se enxugar no riso
a imensidão do pranto

ela é só a gota
ruindo pela base
a torre de narciso

é só a gota
entusiasmo na rota
afirmativa
que ameniza as dores da saga
suas chagas de desigualdade amarga

cota é só a gota
meta de quem pagou e paga
desmedido preço de viver imposto
e agora exige
seu direito a voto
na partição do bolo

é só a gota
de um mar de dívidas
contraídas
pelos que sempre tornaram gorda a sua cota

cota é só a gota afrouxando botas
de um exército
para o exercício da equidade

cota não reforça derrota
equilibra
entre ponto de partida
e ponto de chegada
a vitória coletiva
reinventada.

Resumo

A proposta central deste trabalho é a realização de estudos de casos com relatos de experiências sociais sobre a inclusão e a permanência de estudantes autodeclarados negros e ingressantes, por meio de políticas de ações afirmativas, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no Brasil, e na Universidad Pedagógica Nacional, na Colômbia. O estudo parte da perspectiva teórica da sociologia da experiência social de François Dubet (1994) e do conceito de provas/provações de Danilo Martucelli (2006; 2007), para, tanto na Colômbia quanto no Brasil, apresentar os desafios impostos às políticas de ações afirmativas durante a execução dos principais eixos, a saber: o acesso, os suportes e a permanência de estudantes que ingressam nas universidades públicas, por meio da reserva de cotas para indivíduos autodeclarados negros. Metodologicamente, o trabalho seguiu dois modelos. Um deles pauta-se em coleta de dados, realizada por meio de narrativas escritas por estudantes. Inspirando-nos na escritora Conceição Evaristo, propomos a substituição das tradicionais entrevistas narrativas pelo procedimento que a célebre autora denominou de “escrevivências”. No lugar de criarmos um roteiro de perguntas para serem narradas pelos nossos parceiros/as de pesquisa, apostamos na criatividade deles, deixando que eles criassem os próprios roteiros, para narrarem as experiências sociais, incluindo desafios e descobertas interativas no contexto universitário. Por sua vez, metodologia de análise dos dados produzidos pelos/as parceiros/as de pesquisa, optamos por analisar o discurso manifesto nas escritas, partindo do pressuposto de que os sujeitos são protagonistas das próprias experiências, capazes de fazer uma reflexão crítica sobre as vivências deles no contexto universitário e sobre a própria política de ação afirmativa nos contextos históricos. O trabalho busca, também, reconstruir, brevemente, a história de implantação das políticas de ações afirmativas no ensino superior, no Brasil e na Colômbia, mais precisamente, nas duas universidades supracitadas.

Palavras-chave: Políticas de ações afirmativas. Experiências sociais. Pesquisa narrativa autobiográfica. Escrevivências.

Abstract

The central proposal is to carry out case studies with reports of social experiences on the inclusion and permanence of self-declared black students who entered through affirmative action policies, at the Federal University of Minas Gerais (UFMG) in Brazil, and in the National Pedagogical University of Colombia. The study starts from the theoretical perspective of the sociology of social experience by François Dubet (1994) and the concept of proofs/trials by Danilo Martucelli (2006; 2007) to present, both in Colombia and in Brazil, the challenges imposed by affirmative action policies. In the execution of its main axes, namely: access, support and permanence of students who enter public universities through the reserve of quotas for self-declared black individuals. Methodologically, the work followed two models. One of them is based on data collection carried out through narratives written by students. Inspired by the writer Conceição Evaristo, we propose the replacement of traditional narrative interviews by the procedure that the famous author called "escrevivências". Instead of creating a script of questions to be narrated by our research partners, we bet on their creativity, letting them create their own scripts to narrate their social experiences, including challenges and interactive discoveries in the university context. In the methodology of analysis of the data produced by the research partners, we chose to analyze the manifest discourse in their writings, based on the assumption that the subjects are protagonists of their experiences, capable of making a critical reflection on their experiences in the university context and on the own affirmative action policy in its historical contexts. The work also seeks to reconstruct, briefly, the history of implementation of affirmative action policies in higher education, in Brazil and Colombia, more precisely, in the two aforementioned universities.

Key-words: Affirmative action policies. Social experiences. Autobiographical narrative research. Escrevivências.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tatuagem da América Invertida de Joaquín Torres-García (1943) no braço de Luiz.....	74
Figura 2 – Mapa da divisão geopolítica e natural da Colômbia	241
Figura 3 – Distribuição geográfica do autorreconhecimento censitário da população negra, afro-colombiana, raizal e palenquera.....	242

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação área de conhecimento x Número de produções BDT CAPES	47
Tabela 2 – Relação área de conhecimento x Número de produções	48
Tabela 3 – Cor / raça nos censos brasileiros 1872 – 2020.....	177
Tabela 4 – Quadro dos traços biológico e psicológicos, segundo Gobineau (1855).....	178
Tabela 5 – Categoria raça/etnia nos Censos colombianos 1951– 2018.....	257

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de propostas relativas a Lei de Cotas apresentadas por ano	230
---	-----

SUMÁRIO

“BUSCO A VOZ, A FALA DE QUEM CONTA, PARA SE MISTURAR À MINHA”: APRESENTANDO O OBJETO DE ESTUDO.....	13
Minha incursão pessoal em relação ao tema de pesquisa.....	19
1 “Maria-Nova, um dia, escreveria a fala de seu povo”: a escrevivência como estratégia metodológica narrativa de aproximação com as epistemologias decoloniais ...	45
1.1 “E dos becos de minha memória imaginei, criei”: traçando a pesquisa narrativa no contexto pandêmico.....	51
1.2 “A minha memória escreveu em mim e sobre mim”: as escrevivências como ferramenta epistemológica decolonial.....	52
1.3 “E como a escrita e o viver se con(fundem)”: a escrevivência como um caminho para a desobjetificação do pesquisado	58
1.4 “Um eu-agora a puxar um eu-menina”: A metodologia de análise das escrevivências	61
1.5 “Outros nomes e sentidos me vieram à mente”: os/as parceiros/as de pesquisa	65
2 “A nossa escrevivência não pode ser lida como história para ‘ninar os da casa grande’, e sim para incomodá-los em seus sonhos injustos” : as escrevivências dos/as parceiros/as e parceiras de pesquisa	68
2.1 As experiências sociais, as provocações e os suportes: François Dubet e Danilo Martucelli	68
2.2 As escrevivências dos/as parceiros/as de pesquisa	73
2.2.1 “Quero não mais sangrar”: a escrevivência de Luiz	74
2.2.2 “Meu nome é Vitória, esse é um relato das minhas experiências ..”: a escrevivência de Vitória	85
2.2.3 “Olá, como você está?”: a escrevivência de Carolina	105
2.2.4 “Marginados”: a escrevivência de Joaquim.....	113
2.2.5 Trenzando el camino: a escrevivência de Alex	123
2.3 A experiência de implementação das políticas de ações afirmativas nas universidades pesquisadas.....	146
2.3.1 A Universidade Federal de Minas Gerais - Brasil.....	146
2.3.2 A Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá - Colômbia.....	165
3 “[..] Nossos ancestrais também lutaram para que pudéssemos estar aqui.”: a lutas dos movimentos sociais negros e as políticas afirmativas no Brasil.....	176

3.1 “Você vai ter que lidar com umas teorias loucas de quem nunca vivenciou aquilo realmente”: da condenação da raça a democracia racial como salvação da nação brasileira	186
3.2 “Eu não vou e nem posso “falhar.. ”: a resistência dos movimentos sociais negros no período da ditadura militar brasileira	192
3.3 “Lutar por um projeto de sociedade, sem violências raciais e de gênero, mais igualitária e democrática”: a nova república brasileira e a Constituição cidadã ...	201
3.4 “Pra ter preto engenheiro, médico, biólogo, economista, professor e cientista.. ”: As primeiras experiências de políticas afirmativas no ensino superior e os governos de esquerda no Brasil.....	208
3.5 “É necessário se emancipar e lutar pela emancipação dos nossos ”: o avanço conservador e o arrefecimento das políticas sociais no Brasil	223
4 “Convirtió en la necesidad de contar historias llenas de fervor” : os movimentos sociais de povos originários e de afro-colombianos na base das políticas de ações afirmativas na Colômbia	239
4.1 Informações geográficas e estatísticas da Colômbia	240
4.2 “Como no derretirme en tu áspero cuerpo, que se transforma en una diáspora de miseria” : as comunidades negras e as terminologias étnico-raciais colombianas.....	242
4.3 “Me muestras las ganas de seguir luchando con todo el amor, y que de tu pureza me acompaña la sensación de un pueblo en justa armonía, para demostrar el cambio.”: os movimentos sociais afro-colombianos e as questões étnico-raciais na Colômbia	261
5 “Sufrió los mismos perjuicios a los se tienen que enfrentar cantidades de niños y niñas negras, soportando el cargo histórico que conlleva tener un color de piel distinto al común homogeneizado”: Identidades e experiências sociais étnico-raciais na América Latina	294
6 APONTAMENTOS FINAIS.....	303
REFERÊNCIAS.....	311
APÊNDICES.....	325
APÊNDICE A – CARTA CONVITE AOS PARCEIROS/AS DE PESQUISA	325
APÊNDICE B – Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - (Parecer nº: 4.453.525 – Plataforma Brasil)	326

**“BUSCO A VOZ, A FALA DE QUEM CONTA, PARA SE MISTURAR À MINHA¹”:
APRESENTANDO O OBJETO DE ESTUDO**

No presente trabalho, mais do que a defesa de uma tese teórica – ou mesmo de uma prática a ser comprovada – quanto à eficiência ou à eficácia de programas de reserva de cotas voltados a ampliar o acesso de afrodescendentes ao ensino superior público oferecido por universidades situadas, respectivamente, em dois países da América Latina (Colômbia e Brasil), o que fizemos, realmente, para atingir os objetivos centrais de nosso trabalho de tese foi: **coletar e analisar dados de experiências de alguns estudantes ingressantes em graduações por meio do direito ao programa de reserva de cotas, para conhecer como eles estavam avaliando as respectivas inserções no mundo acadêmico universitário**. Estávamos buscando aprender **o que eles e elas teriam a nos ensinar sobre tal experiência**.

Assim, o objeto de estudo vincula-se, também, ao nosso campo profissional de trabalho. Atuamos como docentes do ensino superior, que recebem estudantes com o perfil supracitado e, por isso, precisávamos abrir janelas para conhecer o outro lado da experiência, a vivência dos discentes, a partir dos pontos de vista de pessoas que ingressam nas universidades públicas por meio das políticas de cotas, que, idealmente, são concebidas como sendo alternativas de inclusão social. ***Será que o público-alvo estão vendo as políticas de cotas como inclusivas?***

Vale lembrar que, inicialmente, o método central que pretendíamos utilizar na nossa coleta de dados, era a nossa escuta: simplesmente ouvi-los! Queríamos que eles e elas nos contassem com as próprias palavras e, certamente, com os próprios referenciais teóricos ou sentimentais: como as vivências no contexto universitário estavam sendo vividas, por cada um (a) deles (as), nos cotidianos. Vejam as questões que buscamos responder neste trabalho de tese de doutorado:

a) quais lembranças estavam sendo memoradas por eles e por elas, ao descreverem as experiências no contexto universitário?;

¹ Trecho livro Becos de Memória de Conceição Evaristo.

b) que sentimentos de pertencimentos ou de rejeição estavam sendo desenvolvidos nesta nova etapa de vida de cada um deles ou delas, no ensino superior?;

c) o que eles e elas teriam para nos dizer, para além dos dados estatísticos das instituições (as quais se contentam, apenas, em registrar o aumento ou a diminuição de estudantes afrodescendentes, na academia e, ainda, a situar as notas, os aproveitamentos acadêmicos – reprovações e aprovações – ou os afastamentos e até mesmo o abandono dos vínculos universitários)?

Queríamos ouvi-los (as). Precisávamos escutar. Lembramos que, na nossa formação acadêmica enquanto cientista social, a escuta se dava por meio das tradicionais entrevistas, previstas nos estudos qualitativos: era e continua sendo um procedimento ainda muito utilizado e que se expandiu, principalmente, nesta época de contatos à distância, via redes sociais internauticas. Como se sabe, o processo de entrevista é rico, embora seja perpassado por inúmeras mediações: a fala dos/as entrevistados/as, obrigatoriamente, tem de passar por transcrições, em geral, feitas pelo/a pesquisador/a ou por auxiliares da pesquisa. São os transcritores que, em última instância, atribuem ao texto o ponto, a vírgula, a exclamação, a interrogação, as reticências e assim por diante. Assim, o texto obtido por meio da nossa escuta é transcrito com todas as intervenções. Claro, podemos fazer isso e depois retornar a transcrição de cada entrevista a quem falou e pedir para o falante fazer as correções que achar necessárias. Sim, podemos fazer isso, mas queiramos ou não, a intervenção exterior foi feita e não tem como apagá-la do registro original.

Além do descrito problema de intervenção na fala, por meio da transcrição, tínhamos consciência de que a transcrição, no nosso caso, seria muito mais complexa. A nossa escuta teria que passar por outros aprendizados, um deles o da língua falada por alguns dos nossos parceiros/as de estudo. Eles teriam que nos contar as experiências em espanhol. E por quê? Pelo fato de que a presente tese faz parte do Doutorado Latino-Americano (DLA), que, nas regras de inserção, exige que doutorandos/as brasileiros/as comparem o objeto de estudo com experiências sobre o mesmo tema vivenciadas em outros países da América Latina.

Como brasileira nata, tive, assim, que encontrar uma saída. O primeiro passo foi refletir sobre o perfil de quem seriam os nossos sujeitos de pesquisa, que, posteriormente, com veremos mais à frente, passamos a considerá-los /as como parceiros/as em nosso estudo. E quem são eles/elas? São estudantes, de ambos os sexos, autodeclarados/as negros/as que ingressaram em cursos de graduação, por meio de políticas de ações afirmativas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no Brasil, e da Universidad Pedagógica Nacional (UPN), na Colômbia. Conseguimos, assim, três estudantes que falam o português e dois que *hablan español*. Não tínhamos dúvida de que a língua espanhola, assim como a língua portuguesa, tem, também, as próprias lógicas de expressões, as próprias demarcações gramaticais e, ainda, conta com palavras com inúmeros significados, usadas para expressar sentimentos, estados da alma, bem como para descrever fatos concretos, que são incorporados nas memórias de vida das pessoas que as utilizam. Por isso, transcrever entrevistas em idioma diferente aumentaria ainda mais o nosso nível de intervenção, pois exigiria um transcritor bilíngue, para que pudesse dar conta da complexa operação que, se não fosse cuidada, poderia interferir, negativamente, no sentido dado aos relatos de experiências que precisávamos coletar.

Mas os/as nossos/as parceiros/as não eram apenas falantes de línguas nacionais, eram também pessoas escolarizadas, integradas no ensino superior, que escreviam nos respectivos idiomas. Descendiam de povos africanos e compunham, assim, a realidade diaspórica de tais povos, nos respectivos países. Tínhamos, assim, na composição de trabalho, estudantes afro-brasileiros/as e afro-colombianos, que poderiam escrever sobre as experiências enquanto estudantes que ingressaram no ensino superior por meio de políticas de cotas. Por isso, pudemos optar pela escrita e não pela entrevista oral, como estratégia de coleta de dados. Pensamos, assim, buscar estratégias metodológicas para reduzir o excesso de intervenções nas expressões dos/as nossos/as parceiros/as de pesquisas. Em vez de coletarmos as experiências de estudantes ingressos pelas cotas na universidade, por meio de entrevistas orais, nós nos perguntávamos por que não usar as escritas como um meio mais seguro de expressão pessoal, que nos ajudaria a evitar intrusões desnecessárias nos sentidos dados às experiências universitárias. Foi para reduzir a nossa intervenção externa no depoimento de nossos/as parceiros/as que a escrita entrou

como um procedimento de coleta de dados. Jamais uma escrita acadêmica no sentido clássico do termo, mas, sim, uma escrita que permitisse a cada um/a deles/as expressar também sentimentos, construir os enquadramentos das políticas de cotas que as universidades estavam realizando e como estavam se sentindo no decantado processo de inclusão social.

Para dar conta da nova empreitada, acabamos nos servindo de um “novo” conceito de escrita, criado por uma escritora brasileira negra, Conceição Evaristo, que criou o termo: **escrevivência**. Por meio dele, Evaristo analisou obras de escritores e escritoras afro-brasileiros/as. Mas o que mais nos encantou na escolha do termo é a forma como ela o apresenta:

Eu venho trabalhando esse termo desde 1994, 1995, quando faço a minha dissertação de mestrado² e aí começo a fazer o jogo entre **escrever-viver**, **escrever-e-se-ver**, **escrever-se-vendo**, **escrevendo-se** até chegar **escrevivência** (EVARISTO, 2021 – grifo nosso)³.

A autora, na citação acima, nos dá pistas para compreender o que no texto escrito se enuncia a “voz de um sujeito autoral”, que se vê na escrita. Ao escrever um texto, aquele ou aquela que escreve acaba se vendo como indivíduos singulares. Em suma, Evaristo nos alerta: durante a escrita de um texto, se anuncia uma experiência de vida que expressa o ponto de vista de um sujeito autoral. Trata-se de uma ideia que a autora desenvolveu, de forma bastante instigante, ao pé-de-página do artigo no qual ela resume a própria dissertação de mestrado, introduzindo a questão da interseccionalidade (raça e sexo), quando se analisa o ponto de vista de um autor ou de uma autora de um texto escrito. Ela nos apresenta a reflexão interseccional da seguinte maneira

Tenho concordado com os pesquisadores que afirmam que o “ponto de vista” do texto é o aspecto preponderante na conformação da escrita afro-brasileira. Estou de pleno acordo, mas insisto na constatação óbvia de que o texto, com o seu ponto de vista, não é fruto de uma geração espontânea. **Ele tem uma**

² EVARISTO, Conceição. *Literatura Negra: a poética da nossa afrobrasilidade*, dissertação, Rio de Janeiro: Fac de Letras/PUC/Rio, 1996.

³ EVARISTO, Conceição. *A escrevivências das mulheres negras reconstrói a história brasileira*, cf. Geledès, 2021 [Conceição Evaristo: a escrevivência das mulheres negras reconstrói a história brasileira \(geledes.org.br\)](http://www.geledes.org.br).

autoria, um sujeito, homem ou mulher, que com uma “subjetividade” própria vai construindo a sua escrita, vai “inventando, criando” o ponto de vista do texto (EVARISTO, 2009, p. 18 – grifo nosso).

Como se pode ver, Evaristo (2009) nos chama a atenção para os cuidados a serem tomados quando se pretende utilizar a escrita como um procedimento de coleta de dados acerca das experiências e das vivências dos indivíduos que fazem parte da pesquisa. As escritas, segundo nossa autora, não são neutras. Ao contrário, para Evaristo, elas resultam da produção de sujeitos autorais, que têm vivências marcadas pelas identidades corporais, culturais, intelectuais e pessoais. Foi a recusa a ver os textos literários como algo neutro, desprovidos de marcas culturais advindas da ancestralidade de povos negros e escravizados nas Américas, que permitiu a Evaristo identificar, na literatura brasileira, o que ela chamou de uma poética afrodescendente. Foi por meio de tal movimento poético que, segundo a referida autora, os descendentes de africanos inventaram

Formas de resistência à violação e à interdição do negro, impostas pelo sistema escravocrata do passado e pelos modos de relações raciais que vigoram em nossa sociedade, realçando as marcas profundas que essas formas de resistência imprimem na nação (EVARISTO, 2009, p. 17).

Evidentemente, o alerta proposto por Evaristo nos levou a aprofundar mais ainda a possibilidade de utilizar o conceito de escrevivência para analisar a escrita das experiências vividas por nossos/as parceiros/as de pesquisa. Sabíamos que o uso de tal conceito nos colocava diante de um grande desafio. Bem ou mal, tínhamos que explicar se o conceito de escrevivência, utilizado por Evaristo para analisar a obra literária (de ficção) escrita por autores e autoras afrodescendentes, poderia ser utilizado para analisar a escrita dos/as nossos parceiros/as de pesquisas afrodescendentes, cujos textos, à primeira vista, não se enquadravam na categoria de obras literárias. Pelo menos não fizemos nenhuma exigência para que eles ou elas nos escrevessem pautadas neste ou naquele gênero textual. Apenas lhes pedimos que nos escrevessem relatos de experiências sociais no ambiente universitário. Durante o aprofundamento que fomos realizando pouco a pouco da obra de Evaristo,

fomos conseguindo identificar como deveríamos enfrentar o desafio do uso do conceito de escrevivência a um conjunto de escritas, que poderiam não ser as mesmas, para as quais Evaristo construiu o referido conceito com o qual ela as analisou.

Na realidade, o foco da proposta da análise da nossa autora não foi nem a natureza e nem o gênero do texto escrito que orientou a ideia de escrevivência. Mas, sim, o próprio ato de escrever. É em tal ato que o sujeito autoral se vê na própria escrita. A escrita em si é um ato político de resistência que Evaristo descreve da seguinte maneira

Em síntese, quando escrevo, quando invento, quando crio a minha ficção, não me desvinculo de um “corpo-mulher-negra em vivência” e que por ser esse “o meu corpo, e não outro vivi e vivo experiências que um corpo não negro, não mulher, jamais experimenta. As experiências dos homens negros se assemelham muitíssimo às minhas, em muitas situações estão par a par, porém há um instante profundo, perceptível só para nós, negras e mulheres, para o qual nossos companheiros não atinam. Do mesmo modo, penso a nossa condição de mulheres negras em relação às mulheres brancas. Sim, há uma condição que nos une, a de gênero. Há, entretanto, outra condição para ambas, o pertencimento racial, que coloca as mulheres brancas em um lugar de superioridade – às vezes, só simbolicamente, reconheço – frente às outras mulheres, não brancas. E desse lugar, muitas vezes, a mulher branca pode se transformar em opressora, tanto quanto o homem branco (EVARISTO, 2009, p. 18).

Como pudemos apreender na citação acima, a escrita, é uma experiência corporal que inventa e cria “ficções”. Mas nada a impede de produzir escritas que expressem relatos de experiências vividas em qualquer contexto social. Nos dois casos, a escrita não se “desvincula do corpo”. Conseqüentemente, ela não se afasta da cor de tal corpo, seja negro ou branco, e muito menos do sexo, seja masculino ou feminino. Tais condições precisam ser levadas em consideração, quando se utiliza o conceito de escrevivência como um procedimento de coleta e de análise de dados em uma pesquisa sobre textos escritos. No trabalho de Conceição Evaristo, a autora se apresenta como uma escritora negra que está analisando “textos literários negros” (2009), produzidos por “um grupo representativo de escritores (as), negros (as) afro-brasileiros (as)” que compõem “corpus literário específico, na literatura brasileira”. Segundo ela,

Esse corpus se constituiria como uma produção escrita marcada por uma subjetividade construída, experimentada, vivenciada a partir da condição de homens negros e de mulheres negras na sociedade brasileira (EVARISTO, 2009, p. 19).

Na presente tese, como se poderá ver, mais à frente, me apresento como uma mulher branca que reúne a escrita de estudantes de graduação negros, de ambos os sexos, com o objetivo de fazer com que as vozes deles, originadas das escritas deles, contenham as experiências como estudantes que ingressam na universidade, por meio dos programas de reserva de cotas para negros/as. Da mesma forma que Evaristo (2009) “buscou a voz de seus sujeitos de pesquisa para que a voz deles se misturasse à dela”, nós tentamos buscar, nesta tese, a fala de quem nos conta as experiências sociais no mundo acadêmico, para mostrar o que aprendemos com ela e, ainda, para indicar o que do aprendizado se pode extrair para efetivar a inserção e a equidade racial, ainda inconclusa nos dois países em questão.

De toda forma, antes de trazer os aprendizados obtidos nas escritas dos/as nossos parceiros/as de pesquisa, parece-nos necessário esclarecer que entendemos a escrita de nossa tese como algo que não é neutro. O presente texto, como bem ressaltou Evaristo (2009), não se desvincilhou do meu-corpo-mulher-branca em vivência. As escolhas teóricas e metodológicas, os procedimentos de coleta de dados e análise estiveram o tempo todo circundados pelas minhas memórias, consequentemente, pelas minhas ancestralidades. Entendo, também, que minha escrita está eivada das minhas experiências, não há como me desfazer delas. Por isso, damos sequência à apresentação da tese, descrevendo o tema, que versa sobre as experiências de estudantes negros de ambos os sexos, que acederam ao ensino superior por meio da políticas de cotas – que daqui para frente tratarei como políticas de Ações Afirmativas.

Minha incursão pessoal em relação ao tema de pesquisa

Antes de adentrar em aspectos mais ligados ao tema da pesquisa, apresentarei minha incursão pessoal em relação à temática. Como se sabe, toda pesquisa ou história tem

um começo e um porquê de se desenvolver de certa maneira. Este estudo não difere de tais premissas, afinal, o ponto de partida dele converge com minhas marcas geracionais, geográficas, socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero e, também, minhas subjetividades. Assim, procuro estabelecer novas formas de olhar tais elementos, pois entendo que tudo aquilo que está ligado ao humano não pode ser classificado como não científico pelo fato de dizer sobre aquilo que compõem e orienta as ações dos sujeitos. Conceição Evaristo (2009) também problematizou tais questões em análises sobre a construção de personagens negros/as na Literatura Brasileira e o lugar atribuído à literatura afro-brasileira no cenário literário nacional, nos dando pistas importantes sobre o fato de que todo texto (e, aqui, pesquisa) contém reflexões que são um pouco de um autor, afinal, ele não é um ser divisível, ele é um sujeito, um escritor/pesquisador e uma subjetividade ao mesmo tempo.

Assim, ao afirmar que todo texto contém em si a presença de um autor/sujeito, Evaristo (2009) nega e nos encaminha de maneira bastante persuasiva para discussão da tão propagada neutralidade científica. Para a autora, cada escrita é uma expressão subjetiva de um sujeito, que possui um gênero, uma raça e uma classe. Logo, é impossível que ao escrever (e pesquisar) possamos nos afastar de nossa própria experiência e subjetividade. Também, o sociólogo norte-americano Charles Wright Mills (1972), autor do conceito de imaginação sociológica, nos provoca a compreensão de que toda existência está marcada por um pertencimento histórico mais amplo e um entendimento crítico das posições sociais nas abordagens científicas (MILLS, 1972). Sendo assim, grande parte dos interesses investigativos em Sociologia acaba originando-se nas perturbações pessoais, que surgem no meio social em que o pesquisador/sujeito está inserido. Isso nos leva à conceituação de artesanato intelectual, de autoria do mesmo autor, que, como conselho para estudantes de ciências sociais, propõe um novo olhar à recomendação de que haja uma dissociação entre o conhecimento construído da vida pessoal do conhecimento acadêmico. Para Mills (2009), todos trabalhadores intelectuais formam a si mesmos, ao passo que aprimoram conhecimentos e empenhos em seu ofício (MILLS, 2009). Em tal sentido, um estudante de ciências sociais e futuro pesquisador/professor deve

[...] aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente. Nesse sentido, o artesanato é o centro de você mesmo, e você está pessoalmente envolvido em cada produto intelectual em que possa trabalhar (MILLS, 2009, p. 22, grifo nosso).

Comungando com as argumentações de Evaristo (2009) e Mills (2009), afirmo que este estudo é, de certa maneira, um artesanato intelectual, pois o interesse por pesquisar a temática inspira-se em minha própria trajetória estudantil e experiência universitária. Para tornar mais clara a relação que faço, peço permissão para contar um pouco de minhas experiências juvenis, em meados dos anos 1990, na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Durante toda minha juventude, fui integrante ativa da Pastoral da Juventude (PJ), na cidade de São Gonçalo/RJ. A PJ é um organismo da Igreja Católica voltado para o desenvolvimento do protagonismo de jovens nas ações sociais e de evangelização⁴. Nascida sob a influência das Conferências dos Bispos da América Latina, ocorridas em Medellín na Colômbia em 1968⁵ e em Puebla⁶ no México em 1979, a identidade da PJ centra-se no pensar-se igreja a partir da dimensão política-libertária das desigualdades e opressões vividas pelos jovens em toda a América Latina. Partindo de princípios que levam em consideração a multiplicidade de comportamentos e situações juvenis, a PJ atuava a partir de ações de intervenção social, com o intuito de criar uma sociedade mais justa para todos. Para isso, utilizávamos o método ver-julgar-agir como prática transformadora da própria realidade, da dimensão política da fé, do protagonismo juvenil e da presença de um Deus libertador presente nas lutas do povo. Nos anos 1990, a PJ vivenciava o período da “missão”: a de programar ações sociais de intervenção que atendessem ao ideal coletivo de construir um mundo melhor e mais justo para as juventudes. Para tanto, costumávamos pensar tanto a realidade local de

⁴Hoje não faço mais parte de qualquer movimento da Igreja Católica por perceber as violências que o ato de “evangelizar” carrega consigo. Por não concordar com os rumos e opções teológicas presentes nas práticas do catolicismo atual, afastei-me do catolicismo no meio do curso de graduação, ou seja, em meados de 1997. Então, ressalto que escrevo aqui memória daquilo que vivi na PJ de forma datada, fim dos anos 80 e boa parte da década de 90.

⁵ A Conferência de Medellín marca um importante período de conscientização da Igreja Católica em relação às injustiças sociais estruturais das sociedades latino-americanas. Além disso, fica claro que essa conscientização tem de vir acompanhada, necessariamente, por um posicionamento ativo em detrimento da postura omissa assumida pela Igreja Católica desde os processos de escravização dos povos negros e o genocídio indígena nessa região.

⁶ Na Conferência de Puebla, a principal contribuição viria pela condenação de todos os tipos de discriminações, preconceitos, marginalizações e racismos no interior da Igreja Católica latino-americana. Foi um pontapé tardio, e há muito necessário, para o surgimento de movimentos no interior da igreja em prol da igualdade racial.

nossa comunidade, a cidade de São Gonçalo/RJ, quanto as questões mais amplas, como as políticas latino-americanas. Entre o material que utilizávamos nas reuniões formativas, destaco a extinta revista “Cadernos do Terceiro Mundo”⁷. A PJ foi, certamente, o pontapé inicial em meu interesse pela América Latina e pela multiplicidade de questões juvenis na região.

A pastoral oferecia, também, uma consistente formação social, pautada pela perspectiva da teologia da libertação⁸. A presença de tal perspectiva teológica na igreja católica da América Latina conferiu a ela um olhar mais sensível para as populações mais vulneráveis socialmente. É em todo momento, também, que a igreja católica passa a fazer intervenções de âmbito sociais mais efetivas, como veremos na experiência da Pastoral do Negro na baixada fluminense, levando, inclusive, tais temáticas às conferências e campanhas da fraternidade. Apesar disso, noto que naquele momento havia uma lacuna não respondida pela PJ, que era o recorte étnico-racial nas discussões juvenis. Inicialmente, entendíamos que a luta por uma sociedade antirracista passava, antes de tudo, pela construção de um mundo mais igualitário e justo para todos. Só mais tarde, como explicarei a seguir, durante o desenvolvimento das discussões e ações é que notamos que as questões étnico-raciais estruturavam as desigualdades em nossa sociedade e, por isso, precisavam ser pensadas de forma mais sistemática e focalizada.

Mesmo com as muitas divergências e críticas que hoje faço aos caminhos das ações da Igreja Católica, observo que minha relação com a PJ foi bastante profícua para minha formação humana, devido à presença da teologia da libertação e da dimensão

⁷ A revista Cadernos do Terceiro Mundo nasceu como consequência direta do exílio de milhares de lideranças políticas e sindicais, de profissionais liberais, jornalistas, estudantes e militantes de variadas ideologias e origens, provocado pelo ciclo das ditaduras latino-americanas das décadas de 60, 70 e 80 do século XX. Foi editada no Brasil e em outros países da América Latina por mais de 30 anos, sendo extinta em 2006, cobrindo temas internacionais a partir da ótica de cientistas políticos, jornalistas e lideranças dos países do Sul (decolonial sem se anunciar como tal). Sem imaginar, eu começava minha relação com a América Latina e suas questões nestas leituras e formações da PJ.

⁸ Foi através dos encontros de formação da PJ que tive acesso a leituras e discussões sobre a teologia da libertação. Tendo sido também nesses encontros que conheci os livros e o ex-Frei Leonardo Boff. Este era uma das figuras da igreja católica que mais tínhamos espelhamento na regional Leste 1 da PJ. Leonardo Boff sempre foi um símbolo de ousadia intelectual, fato que resultou no processo de “silêncio obsequioso” imposto pela CNBB e o Vaticano. Seus posicionamentos sempre privilegiaram e se apoiaram na teologia da libertação e na defesa dos direitos dos pobres e excluídos. Em 1996, já na universidade, tive o prazer de ser sua aluna em uma disciplina de Ética oferecida aos cursos de graduação da UERJ.

política da fé. Por ser uma corrente teológica muito diferente das vertentes colonialistas cristãs, penso que ali começou minha procura, ainda inconscientemente, por visões e explicações menos deterministas para as questões que vivia. Ao escrever sobre as listadas experiência, observo que minha participação era motivada, principalmente, pela busca por olhares não universalizados para as múltiplas alteridades, minorias e desigualdades. Vale dizer que, somente agora, escrevendo a tese e me questionando sobre muitas questões, é que tomei consciência daquilo que me movia a participar da PJ, a luta por uma sociedade justa e igualitária.

Por isso, posso dizer que escolher estudar um tema que tangencia as discussões sobre democratização do acesso à universidade é uma tentativa de aproximação dos vestígios de minha própria caminhada. Há, em tal escolha, uma busca por outras explicações, teorias e, principalmente, epistemologias mais sensíveis e dialógicas com os sujeitos e seus vestígios. Em tal sentido é notório que a busca acaba sendo impregnada por minhas próprias experiências e atuação social, pois, como afirma Conceição Evaristo (2009), atrás de todo texto (ou estudo) tem um sujeito, uma vivência e uma subjetividade.

Exatamente por isso, escrever este texto não foi tarefa fácil, uma vez que muitas observações empíricas e reflexões dialogam com minhas inquietudes pessoais, vivências, subjetividades e descobertas do meio social desde a juventude. As aulas, as interações com colegas e professores na universidade, desde a graduação até agora, no Doutorado, me levaram a questionar tantas “certezas” de fé, de identidade e de ciência, que posso dizer que tudo isso faz com que esse momento tenha um tom bem próximo de uma catarse para mim. Ao dizer isso, me recordo de um trecho da obra da escritora negra brasileira Carolina Maria de Jesus ao falar sobre a fome. Segundo ela, “O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças” (JESUS, 1963, p. 26). E trazendo a mensagem implícita de Carolina Maria de Jesus para o estudo, afirmo que pensar entraves do acesso e da permanência de outros sujeitos é pensar no próximo, pois as experiências vividas por mim foram e são minhas professoras de vida, de formação acadêmica e docente.

Por reconhecer a PJ como parte fundamental de minha formação humana, reitero que a atuação na PJ ampliou meu universo social, por meio dos importantes intercâmbios realizados com outras pastorais, como a Pastoral do Negro (hoje, Pastoral Afro). Como apontei anteriormente, algumas questões relacionadas ao tema das relações étnico-raciais eram pouco exploradas nas ações da PJ. Muitas vezes, notávamos a presença delas, mas não tínhamos subsídios suficientes para promover ações e reflexões mais aprofundadas. Isso fez com que nos aproximássemos da Pastoral do Negro na baixada fluminense. Cabe aqui dizer que a Pastoral do Negro foi instituída e reconhecida, formalmente, dentro do *hall* de ações sociais da Igreja Católica em 1988, com a Campanha da Fraternidade (CF) “Fraternidade e o Negro”⁹. O lema da campanha, “Ouvi o clamor deste povo!”, trouxe para dentro da Igreja Católica e das Comunidades Eclesiais de Base (CEB) o alerta de que era preciso atender para as demandas e vulnerabilidades das populações negras no Brasil.

Apesar de tal discurso e da eleição temática da CF, recordo-me de que havia uma série de tensões e críticas das alas tradicionais da Igreja às atividades da Pastoral Afro-brasileira. A ação mais criticada nos anos 1990 era, certamente, a missa afro, promovida por padres negros de paróquias vinculadas às Arquidioceses de Duque de Caxias e de Nova Iguaçu, na baixada fluminense. Inúmeras vezes, eu e meu grupo da PJ/São Gonçalo, nos deslocamos para Duque Caxias, a fim de participar da missa afro e das ações da Pastoral Afro naquela região.

O alinhamento da Pastoral Afro com as ações da PJ acontecia naturalmente, afinal, o enfrentamento das múltiplas desigualdades, a discriminação étnico-racial e a carência de políticas públicas para os jovens dos subúrbios cariocas eram pontos comuns nos debates das duas pastorais. Além disso, o surgimento de uma ação educacional afirmativa voltada para a juventude pobre e negra nestas regiões chamou muito a atenção do grupo da PJ que participava. O ano era 1993 e se iniciava, naquele

⁹ A campanha da fraternidade só aconteceu por causa da reivindicação e articulação dos Agentes da Pastoral do Negro junto a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) para que a Campanha da Fraternidade de 1988 fosse dedicada à causa negra, em virtude da comemoração dos 100 Anos da Abolição da Escravatura. Sem essa articulação não haveria essa campanha. Apesar de todo discurso contido nas Conferências de Medellín e Puebla, a igreja seguia em sua trajetória de omissão e convivência com o racismo estrutural na sociedade brasileira. É em 1988, inclusive, que a Pastoral do Negro assume um novo nome e passa a se chamar Pastoral Afro-brasileira.

momento, uma ação afirmativa em educação liderada por Frei Davi¹⁰ na Arquidiocese de Duque de Caxias. Foi por causa da aproximação entre as duas pastorais que acompanhamos maravilhados o nascimento do primeiro núcleo do Pré-Vestibular para Negros e Carentes na Baixada Fluminense. O entusiasmo do meu grupo da PJ com tal experiência foi tanto que, também no ano de 1993, nos espelhamos na experiência desenvolvida por Frei Davi em Duque de Caxias e criamos um cursinho preparatório para estudantes negros/as e carentes em São Gonçalo. O corpo docente foi formado por acadêmicos de diversos cursos de licenciatura de universidades públicas da região, que eram integrantes da PJ¹¹. O recrutamento e a seleção dos estudantes para o cursinho pré-vestibular era feito a partir de divulgação nos informes a comunidade das missas e pelo “boca a boca” entre os jovens das paróquias por meio das quais a PJ atuava na região¹². As aulas ocorriam sempre no período da noite e aos sábados à tarde, em salas de aula de uma escola da rede municipal de São Gonçalo, nas quais vários “docentes/acadêmicos” tinham sido alunos¹³. Em uma

¹⁰Frei David dos Santos é uma liderança negra importante no estado do Rio de Janeiro. Considerado também uma referência para o movimento negro em todo o Brasil. Iniciou sua jornada religiosa nas pastorais observando que a discussão do negro era relegada a um segundo plano na Igreja Católica. A partir dessa constatação, iniciou suas atividades voltadas a valorização dos elementos culturais negros nas missas e estabeleceu a meta de colocar o negro na universidade. Foi um dos principais interlocutores do meu grupo da PJ com a Pastoral Afro no Rio de Janeiro. Frei Davi era, e ainda é, uma importante referência na Igreja Católica para todo o estado do Rio de Janeiro na produção das missas afro e pelo curso preparatório para vestibular para estudantes negros e carentes ¹⁰ na cidade de Duque de Caxias. Hoje, Frei Davi continua muito ativo em suas ações em prol do debate sobre políticas de ações afirmativas para população negra nas universidades públicas no Brasil à frente do movimento Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO).

¹¹ Cabe lembrar que muitos integrantes da PJ cursavam licenciatura na mesma cidade que residíamos, afinal, São Gonçalo conta com um campus da UERJ que está voltado para a formação de professores, a Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ/São Gonçalo). Havia também vários estudantes de cursos de licenciatura na Universidade Federal Fluminense (UFF), localizada em Niterói, cidade vizinha a São Gonçalo.

¹² As paróquias da Arquidiocese de Niterói em que a PJ estava mais presente nesse momento eram: Alcântara, Jardim Catarina, Mutondo e Laranjal. As aulas aconteciam em uma escola municipal localizada no bairro Jardim Catarina. A maior parte do aluno e professores era residente neste bairro. Eu também residia nesse bairro. O Jardim Catarina é considerado o maior loteamento popular da América Latina. O bairro recebeu este título devido a sua extensão e ao grande número de domicílios. Desde o período mencionado, o bairro caracteriza-se por ser composto por uma população bastante vulnerável socialmente e economicamente, além de apresentar-se como um dos mais violentos territórios da cidade de São Gonçalo.

¹³ A Escola Municipal Irene Barbosa Ornellas localiza-se na Rua Bernardes de Faria, S/N no Jardim Catarina. Por ser uma frequente parceira das ações da PJ, havia muita facilidade de negociação para cessão de seus espaços para formações juvenis. Além disso, o pré-vestibular contava com a participação de ex-alunos da escola, fato que facilitava a negociação e gerava um carinho muito grande da direção, professores e funcionários da escola em relação ao Projeto de pré-vestibular comunitário. A escola oferecia também Educação de Jovens e Adultos (EJA), por ter funcionamento no turno da noite, contávamos com toda sua infraestrutura da escola à noite facilitando ainda mais a implementação das atividades naquele local.

primeira experiência, no ano de 1993, nosso cursinho conseguiu aprovar 10 (dez) estudantes em um universo de 25 (vinte e cinco) alunos inscritos e frequentes.

Em 1993, ano de criação do citado curso pré-vestibular, eu cursava o segundo ano do ensino secundário, em uma escola da rede pública do estado carioca, o Liceu Nilo Peçanha, localizado na cidade de Niterói. Optei, naquele momento, por cursar o ensino secundário técnico. Em 1994, em concomitância com o ensino médio técnico, cursei o pré-vestibular para estudantes negros/as e carentes, montado por meus amigos da PJ. Estudava na escola pública secundária técnica, pela manhã, e à noite assistia às aulas do pré-vestibular. A participação em tal curso preparatório foi fundamental para minha aprovação no vestibular, pois: por ser aluna de ensino secundário técnico de uma escola pública, não contava com um currículo de formação geral. E, por não ter acesso à formação geral no curso técnico, eu teria poucas chances de aprovação no vestibular. O Liceu Nilo Peçanha também oferecia ensino secundário em formação geral naquela época. Eu acabei optando por uma formação técnica, porque se não fosse aprovada em nenhum vestibular sabia que teria de buscar um trabalho para ajudar nas contas de casa. Assim, fazer o ensino técnico e o cursinho comunitário era sonhar com a universidade sem tirar os pés do chão, pois, se nada desse certo, teria que deixar de lado o sonho do curso universitário e trabalhar. O pré-vestibular comunitário configurava-se, portanto, para mim, naquele momento, como a única possibilidade de me preparar de alguma forma para o vestibular.

Em relação ao público do pré-vestibular, os critérios principais de seleção eram os fatores socioeconômicos e/ou raciais. Por nos espelharmos na experiência iniciada por Frei Davi, em Duque de Caxias, todos os candidatos que fossem carentes economicamente e/ou negros/as eram público-alvo da ação. A PJ, em São Gonçalo, era composta, basicamente, por jovens de origem social pobre, filhos ou migrantes nordestinos, negros/as e moradores de bairros considerados de grande vulnerabilidade social. Apesar de ser uma menina branca, nasci e vivi toda a infância e juventude em um bairro pobre, cujos índices de violência eram (e ainda são) bastante elevados. Sociologicamente, sabemos que o racismo estrutural empurrou (e empurra diariamente) a população negra brasileira para condições sociais e

econômicas de vida muito precárias, assim como para uma educação de menor qualidade e para moradias precárias, em bairros proletários/favelas, cujos índices de vulnerabilidade social são bastante elevados. Logo, não era por um acaso que minha rede de sociabilidade era composta, basicamente, por pessoas negras que viviam, assim como eu, sob a pressão da pobreza e da violência urbana. Assim, o perfil atendido pelo pré-vestibular comunitário acolhia todos que tivessem, assim como os jovens negros/as, uma notória carência social e econômica. Por voltarmos nossa ação para tal perfil de estudantes, acabávamos tendo a maioria dos componentes dos núcleos da PJ de nossa região como potenciais alunos do pré-vestibular.

Atravessada por tais vivências e pelo sonho de cursar a universidade pública, sempre tive clareza de que minha família não tinha condições socioeconômicas para arcar com os custos de um cursinho pré-vestibular particular. E, para mim, a universidade só seria uma realidade possível se fosse pública. Nunca cogitei fazer vestibular ou ingressar em uma universidade particular, por não haver condições econômicas para isso. No ano de 1994, a única renda da minha família era um benefício do INSS, conquistado por meu pai. O valor do benefício citado era baixo, pois, ele não possuía nem o ensino fundamental completo, e era empregado em uma atividade classificada como de baixa remuneração.

Apesar do pouco tempo de escolarização, meu pai valorizava e estimulava os filhos a terem uma boa educação. Por muitas vezes, vendeu as férias, para que fosse possível comprar os uniformes, os livros e os cadernos de cada um dos filhos. Sempre escutei dele que era “peão”, mas que os filhos seriam instruídos para serem “doutor”. Além de não ter um bom nível de escolarização, meu pai ainda enfrentava algumas discriminações, por ser filho de migrantes nordestinos¹⁴ vivendo no Rio de Janeiro, sendo comumente chamado de “paraíba”. No Rio de Janeiro, há uma intensa discriminação em relação aos migrantes nordestinos. Apesar de existirem outros estados na região nordeste, além do estado da Paraíba, é comum, no Rio de Janeiro, a população nativa se referir jocosamente a todos os nordestinos como “paraíbas”.

¹⁴ Meus avós paternos casaram-se aos 16 anos em Recife (PE). Logo após migraram para o Rio de Janeiro na tentativa de uma vida melhor “no Sul”, como dizia meu avô. Apesar de não ser analfabeto, meu avô apresentava baixo nível educacional e acabou se inserindo em diversas atividades da construção civil no Rio de Janeiro.

Além de discriminar, tais práticas invisibilizam a diversidade de origens, os saberes e as culturas existentes no nordeste brasileiro. Há uma naturalização da subalternização a que o povo nordestino é submetido no Rio de Janeiro.

Minha mãe, por sua vez, também havia migrado do interior de Minas Gerais para o Rio de Janeiro. Ela foi enviada pela mãe para o Rio para ser empregada doméstica e não possuía nenhuma escolarização. Após o casamento, dedicou-se ao cuidado dos filhos e dos afazeres domésticos. Não possuía renda nenhuma e dependia do salário/benefício do meu pai. Minha mãe, assim como meu pai, valorizava e incentivava muito a escolarização dos filhos. Sempre dizia que queria muito ter estudado, mas não pôde porque o pai dela dizia que mulher não precisava aprender a ler e a escrever, pois só serviria para escrever cartas para namorados. Foi criada e ensinada desde criança a trabalhar na roça e, mais tarde, na casa das famílias abastadas da cidade natal, como empregada doméstica ou babá. Minha mãe também sonhava com filhos formados na “faculdade”, para que tivessem melhores oportunidades na vida do que ela. Por isso, a luta de ambos voltou-se, sempre, para oportunizar as melhores condições educacionais possíveis dentro do alcance financeiro familiar.

Estudei em uma escola particular somente no ensino fundamental. Foram anos de muito esforço de meu pai para conseguir pagar a escola de dois filhos. Para isso, era comum ele fazer serviços extras de eletricista e/ou pedreiro nos finais de semana, assim como vender suas férias, como citei anteriormente. No ensino secundário, precisei migrar para uma escola da rede estadual, pois os estudos em tal nível eram bem mais caros do que os de ensino fundamental nas escolas particulares. Devido ao adoecimento do meu pai, era inviável manter dois filhos em escolas particulares e sobreviver apenas com o benefício dele. Apesar das muitas dificuldades econômicas, meus pais investiam tudo o que podiam na educação dos filhos, notando, também, a importância de realizarmos atividades extracurriculares. Eles sempre nos estimularam a participar de cursos de artes plásticas, trabalhos manuais, datilografia e iniciação a informática promovidos por ações da Igreja Católica que frequentávamos, à qual pagavam mensalidades com custos simbólicos.

Ao final do ano de 1994, fiz vestibular para três universidades públicas do Rio de Janeiro, por meio da isenção das taxas de vestibular¹⁵. Fui aprovada em uma delas para o curso de Ciências Sociais no turno da manhã. E, para a minha felicidade, era exatamente a universidade com a qual eu mais desejava entrar. Ao ingressar no curso de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 1995¹⁶, acessei a um universo de múltiplas possibilidades e conhecimentos. Estar na UERJ, como aluna, era uma grande realização pessoal e familiar. Em contrapartida, alguns dilemas também se apresentaram naquele momento: a falta de um capital cultural, a demanda por leitura de textos extensos em prazos curtos, o alto custo do transporte público intermunicipal¹⁷, a alimentação em uma universidade que não contava com restaurante universitário, a falta de dinheiro para *xerox* dos textos e muitas outras questões.

A escolha pelo curso de Ciências Sociais levou em consideração minhas chances de aprovação e o gosto pelas discussões voltadas para os temas sociais. Inicialmente, queria cursar Comunicação Social, mas sabia que naquele momento, tinha poucas chances de aprovação, por ser um curso muito concorrido. Deixei de lado a vontade e me inscrevi nas três universidades para o curso de Ciências Sociais. Olhando para trás, digo que tal opção sofreu forte influência das minhas vivências na PJ e do pré-vestibular para negros/as e carentes que frequentava. Além, é claro, da minha admiração pelo trabalho do sociólogo Betinho e pelas atividades por ele desenvolvidas no IBASE (Instituto Brasileiro de Análises Sociais). Betinho era, naquele momento, um dos meus ideais de sociólogo. Assim, devido, em especial, às muitas campanhas contra a fome lideradas por Betinho, à formação política/social oferecida pela PJ, e às

¹⁵ Antes das avaliações precisei fazer pedidos de isenção da taxa de inscrição, pois as taxas de inscrição no vestibular eram muito elevadas para as minhas condições socioeconômicas. Se não tivesse a isenção, não teria condições de fazer os 3 (três) vestibulares.

¹⁶ Curiosamente, o vestibular do ano de 1994 apresentou números elevados na concorrência pelas vagas no curso em todas as universidades públicas do Rio de Janeiro. Acredita-se que este aumento estava associado à chegada de Fernando Henrique Cardoso a presidência da república.

¹⁷ Por morar em São Gonçalo eu precisava pegar diariamente 2 (dois) ônibus para chegar ao Campus Maracanã da UERJ. O mesmo ocorria na volta para casa, resultando em 4 (quatro) passagens diariamente. O valor das passagens intermunicipais de São Gonçalo para o Rio de Janeiro é bastante elevado até hoje.

vivências no cursinho pré-vestibular alimentaram inconscientemente o desejo de me tornar uma socióloga.

Por ser a primeira geração da família a acessar a universidade pública, contei com uma baixa expectativa em torno do curso que escolhi, por não ser “tradicional”. Alguns parentes, mais próximos, não entendiam o que era o curso e o quê o profissional da área fazia. Ouvi piadas nos encontros familiares, como, por exemplo: “Você quer ser presidente?!”, fazendo menção à chegada de Fernando Henrique Cardoso à presidência da república em 1995, ou “Você vai dar comida aos pobres?!”, mencionando as ações desenvolvidas por Betinho no IBASE. Todos, em meu entorno, sabiam muito pouco sobre o curso e muitos foram os desestímulos familiares para continuar a graduação. Hoje, tenho a clareza de que até eu não tinha dimensão do que era o curso. Apesar da descrita onda de desestímulos familiares, foi na bolsa destinada a estudante de camada popular da universidade que encontrei a possibilidade de permanência.

Durante o primeiro período do curso, fiz seleção para uma bolsa de assistência estudantil chamada “Bolsa trabalho”, que consistia em trabalhar em um órgão da universidade por 20 (vinte) horas semanais. Aprendi muito na bolsa trabalho, sobre: organização, funcionamento e estrutura da universidade. Fiquei um ano desenvolvendo atividades na antiga SR-3 (Sub-reitoria de Assuntos Comunitários), hoje Pró-reitoria de Extensão e Cultura, na qual aprendi muito sobre as ações culturais e a extensão universitária. No início do terceiro período, fui selecionada, pela Fundação Mudes, para um estágio no Arquivo Nacional. Em tal espaço, aprendi muito sobre a organização de acervos históricos e os usos deles como fontes documentais. A paixão por estudar e utilizar tais fontes, em meus estudos, iniciou-se ali. Logo após a experiência, no quarto período, fui aprovada para uma bolsa de Iniciação Científica, em uma pesquisa sobre redes de tráfico de drogas em três bairros do Rio Janeiro, com minha orientadora de graduação e mestrado, Prof.^a Alba Zaluar. Com ela, aprendi, entre tantas outras coisas, sobre uma das minhas paixões nas Ciências Sociais, o trabalho de campo.

Assim, as atividades de pesquisa ampliaram o meu olhar sobre o funcionamento da universidade, a importância da pesquisa para a formação do cientista social, além é claro, do aprofundamento em torno do tema da pesquisa, a violência urbana, o tráfico de drogas e as favelas cariocas. Alba foi uma professora muito ativa, tanto no campo científico quanto político. Era comum nas palestras a fala acalorada, dizendo que pobreza não é determinante de violência e que as questões que estávamos tratando (violência urbana) possuíam íntimas relações com as discussões étnico-raciais brasileiras. Para mim, no entanto, tudo aquilo que estudávamos era, também, parte do meu cotidiano, do meu bairro e da vida de muitos amigos que cresceram comigo. Em grande parte, a facilidade que apresentava na pesquisa de acesso às favelas cariocas para realizar o trabalho de campo, entrevistas e observações, vinha de minha própria vivência cotidiana. As pesquisas que participava, na universidade, apontavam a uma nova e instigante leitura de fatos antes corriqueiros.

Entre bolsas e estágios remunerados, fui desenvolvendo minha experiência de formação acadêmica e permanência na universidade. Analisando tudo que vivi, entendo que minha permanência naquele espaço sempre esteve atrelada à participação em bolsas e estágios. Sem elas, seria impossível continuar o curso, por falta de condições econômicas para manter transporte, alimentação e as cópias de textos. A presença e a orientação de profissionais sérios e comprometidos com as bolsas e estágios, também foram fundamentais para minha inserção cada vez maior no campo universitário. Além das bolsas e estágios, contei com outros, e não menos importantes, suportes, como: as carinhosas marmitas extras enviadas pelas mães de meus amigos; o xerox e/ou livro compartilhado com algum colega; as idas à casa de amigos para utilizar computador, pois eu não tinha tal equipamento; as caronas dos colegas da universidade que iam de carro para lá, entre outros... Cabe dizer, que desde minha entrada na UERJ, convivi com colegas que tinham perfis socioeconômicos parecidos com o meu no curso de Ciências Sociais. Brincávamos sempre que éramos a geração dos “lotes e quadras”¹⁸. Isso porque, em diversos

¹⁸ Essa afinidade de origens sociais estava presente também no interesse pela Sociologia Urbana, tanto que queríamos montar um grupo de estudos denominado “Sobre-urbano” fazendo uma brincadeira com a palavra “suburbano”. No fundo, já estávamos desejosos por sabermos de nós, de nossas histórias, de nossas origens e questões.

bairros do subúrbio carioca, e onde eu morava, era comum não nos referirmos à rua, e sim ao lote e à quadra. No contexto urbano do Rio de Janeiro, lote/quadra demarcam os loteamentos proletários na cidade do Rio de Janeiro e da região metropolitana. Não posso deixar de lado que havia outros colegas com situações econômicas bastante confortáveis em minha turma, a maioria, talvez. Eu acabei convivendo e me identificando muito com os colegas que tinham mais proximidade social à minha. A integração era mais fácil com aqueles que possuíam identidades e vulnerabilidades parecidas com as que eu vivia.

No ano 2000, no mestrado em Ciências Sociais da UERJ, acompanhei o movimento e a discussão que acontecia na universidade e na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), a respeito da aprovação da Lei nº 3.524/2000, que propôs modificações nos critérios de acesso às universidades estaduais fluminenses, reservando 50% das vagas para estudantes egressos de escolas públicas: iniciavam-se as cotas sociais, seguindo, de certa maneira, a tendência das discussões que circulavam naquele momento no Ministério da Educação (MEC). No ano seguinte, a ALERJ aprovou a Lei nº 3.708/2001, que reservava 40% das vagas para candidatos autodeclarados negros/as e pardos/as nas universidades do estado. Em 2003, ano que terminei o mestrado, tais leis foram modificadas e substituídas pela Lei nº 4.151/2003, que uniu a reserva de vagas étnicas, sociais e econômicas. Apenas em 2007, seria incluída a reserva de vagas para pessoas com deficiências à lei. Posso afirmar que o *zeitgeist* da discussão das políticas de ações afirmativas na UERJ aguçou ainda mais meu olhar para o tema da democratização do acesso às universidades públicas. Lembro com nitidez da tensão contida nas discussões sobre a aprovação das cotas sociais e raciais no interior da universidade, afinal, desde o ano 2000, a temática esteve estampada nos jornais de grande circulação do estado do Rio de Janeiro. Tais notícias dividiam a opinião pública, entre favoráveis e desfavoráveis às cotas na UERJ, desde o início das discussões. De tal forma, o debate, que antes se limitava à universidade, aos movimentos sociais e ao legislativo local, passou a fazer parte do cotidiano da sociedade fluminense. Muito se debateu sobre uma possível promoção de desigualdade, pois, para os grupos desfavoráveis às cotas, a UERJ estava implantando um sistema racista de seleção. Nas rodas de professores, gestores e estudantes, o tema também era recorrente. Posso afirmar que, também,

no interior da universidade, a temática era permeada por muitas divergências e conflitos.

Em 2001, ainda no mestrado, iniciei minhas atividades docentes como professora substituta, no Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em 2002, conciliei meu contrato de professora substituta na UFRJ com a docência em uma faculdade particular de Belo Horizonte, cidade em que passei a residir no mesmo ano. Desde o primeiro momento, em Belo Horizonte, vivi muitos estranhamentos, que apesar de doloridos, em um primeiro momento, impulsionaram-me para muitas descobertas e aprendizagens. Um dos mais intensos foi: a realidade do ensino superior privado, as diferenças em relação ao ensino superior público e o perfil do estudante ali matriculado. Por ter iniciado a docência no ensino superior em universidade pública no Rio de Janeiro, estranhei muito a forma como as aulas e as relações aconteciam no interior do ensino superior privado. Mesmo com tantos estranhamentos, minha trajetória docente no ensino privado perdurou até 2015. A necessidade de garantias da sobrevivência econômica sempre falou muito alto em minha história de vida.

Em 2017, retornei para o ensino superior público, como docente na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)¹⁹. NA UEMG, pude observar a necessidade de práticas que sejam de fato democráticas para o acesso, para as oportunidades de permanência e para a empregabilidade dos estudantes atendidos pelas políticas de ações afirmativas. Devo apontar, também, que a participação, desde 2005, nas atividades de extensão do Observatório da Juventude da UFMG e, mais tarde, o diálogo com o Programa Ações Afirmativas da Faculdade de Educação da UFMG, contribuíram muito para a ampliação do meu interesse pelas experiências sociais dos jovens negros/as na universidade pública.

Assim, este estudo representa, para mim, uma reafirmação do compromisso étnico-racial e social firmado ao longo de todas as minhas vivências e experiências na PJ,

¹⁹ A UEMG foi o pontapé ao estudo apesar de não ser um dos casos dele. Por ser uma universidade com 30 anos de caminhada, ainda não conta com uma assistência estudantil definida. A opção por analisar a UFMG está centrada na presença de um sistema de assistência estudantil mais estruturado do que a UEMG.

com minha própria experiência, com meu compromisso como docente e com a luta por um país que ofereça mais oportunidades aos jovens negros/as e/ou pobres de periferia/subúrbio. Revisitar minha trajetória e experiência me faz colocar em prática a recomendação do sociólogo norte americano Charles Wright Mills, de que devemos estar atentos à imaginação sociológica, pois ela nos permite trilhar caminhos outros, pois, como anteviu Mills (2009):

[...] usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente. Neste sentido, o artesanato é o centro de você mesmo, e você está pessoalmente envolvido em cada produto intelectual em que possa trabalhar. Dizer que você pode “ter experiência” significa, por exemplo, que seu passado influencia e afeta seu presente, e que ele define sua capacidade de experiência futura (MILLS, 2009, p. 22).

Partindo da recomendação de Mills (2009), para todos que pretendem seguir na proposta de artesanato intelectual, destaco a importância do olhar atento para o passado, que joga luz nas influências dele no presente, ampliando assim o olhar para o futuro. A escolha por realizar o artesanato intelectual, prescrito por Mills (2009), é entendido, por mim, como uma ampliação do meu compromisso com a luta antirracista. Tenho clareza de que a menina branca que rememoro aqui viveu situações muito comuns a outros moradores de áreas de maior vulnerabilidade social. No entanto, tenho clareza de que não vivi as negações e invisibilizações que uma menina negra viveria, nas mesmas circunstâncias, por ser branca. Meninas negras, em situações similares àquelas narradas por mim, vivem negações muito maiores do que aquelas que eu vivi, devido à presença do racismo estrutural e institucional. Tenho clareza de que as lutas que travei na PJ também eram antirracistas. Sendo uma mulher branca, tenho a certeza de que preciso estar atenta à naturalização de situações racistas e ao pacto narcísico da branquitude²⁰, para que não nublem meu olhar durante o combate ao racismo estrutural e institucional na universidade. Ao apresentar minhas experiências sociais na universidade, consigo perceber que minha

²⁰ Termo cunhado por Maria Aparecida Silva Bento para indicar a negação da população branca por discutir e admitir seus privilégios em relação à população negra no Brasil. Para a autora “[...] o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo. Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil” (BENTO, 2002, p. 28).

aproximação com a temática das políticas afirmativas acontece muito antes de acompanhar a criação delas na UERJ.

Digo isso porque tal relação acontece desde a interseção das variáveis raça e classe social na minha própria experiência social, pois, as experiências de mobilização na PJ somadas aos fatos de: ser nascida e criada em um bairro pobre com elevados índice de violência na cidade dormitório de São Gonçalo; ser filha de pais migrantes com baixa (ou nenhuma) escolarização; e egressa de escola pública; avizinham-me da temática, por compartilhar experiências socioeconômicas vivenciadas, também (e com mais ênfase), pelas populações negras nas grandes cidades brasileiras. Por consequência, minha acolhida no pré-vestibular comunitário criado pela PJ aconteceu, tanto por minha situação de pobreza, quanto pelas vivências e ausências de oportunidades educacionais comuns aos jovens pobres periféricos. Ausências que, injustamente, têm sido ampliadas e impostas ao cotidiano de jovens negros/as brasileiros. Por isso, ao escrever sobre minhas próprias experiências, tenho ciência de que existem dimensões do racismo que não estiveram presentes em tais vivências. Afirmo e reconheço que o acesso os privilégios da branquitude, por ser uma mulher branca, e não possuir lugar de fala sobre a experiência negra, afinal “[...] o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas” (RIBEIRO, 2017, p. 69).

Não obstante, este também é um momento fundamental de capacitação para o exercício de uma docência reflexiva, crítica, sensível, antirracista e inclusiva, a ser praticada no interior de uma universidade pública brasileira, a UEMG. Ao escrever sobre minhas experiências, consigo observar o quanto meus referenciais estão impregnados por minhas próprias vivências e atuação social, pois, como disse Conceição Evaristo, atrás de todo texto há um sujeito, uma vivência e uma subjetividade. A proposta de pensar a respeito das experiências de estudantes negros/as, que ingressaram na universidade pública, por meio das políticas de ações afirmativas é, para mim, uma forma de avanço no conhecimento até agora produzido sobre a temática e, também, um reconhecimento de que muitas narrativas sobre as experiências de permanência, até agora produzidas, não expressam de fato referências, leituras e reflexões de tais sujeitos no interior das universidades.

Assim, a busca por captar narrativas de estudantes negros/as, a partir das escritas é, também, uma tentativa de introduzir nos estudos sobre acesso e permanência as escritas e reflexões dos sujeitos da própria política afirmativa. Sob tal prisma, entendo que a escrita livre dos citados sujeitos é parte importante para a continuidade e a ampliação das ações afirmativas nas universidades. Pensar, desde e sobre, as escritas das experiências sociais de estudantes autodeclarados negros/as que ingressaram na universidade por meio de políticas afirmativas no Brasil e na Colômbia, é ampliar a compreensão das múltiplas vivências, significados atribuídos, articulações e suportes encontrados pelos sujeitos para permanecer no curso e na universidade. Sabendo que os sujeitos que produziram as escritas, que apresento aqui, são pessoas comuns e que, não estamos diante de escritores ou literatos, considero que as escritas deles são construções próprias que contêm visões de si, das práticas sociais, das adesões (ou desacordos) a certos papéis sociais, valores aderidos ou não durante as experiências sociais deles na universidade. A grafia de tais experiências, em forma de escritas, é entendida aqui como a exposição do sentir, do viver e do agir dos/as parceiros/as de pesquisa, em experiências sociais universitárias, dentro de um cenário político mundial-nacional avesso às diversidades e orientado por um conservadorismo que impõe inúmeros retrocessos às políticas de promoção de igualdade racial e afirmativa. Além disso, estamos diante de um registro essencial das experiências dos referidos estudantes no interior das universidades: das experiências daqueles que, na letra fria da lei, são entendidos apenas como público alvo. Cabe, então, a pergunta: estando livre para dizer de si e das próprias experiências sociais na universidade, o que registrarão ao serem convidados para isso?

É em tal ponto que nos encontramos com a literata negra brasileira Conceição Evaristo²¹ e o com o conceito de escrita. As escritas podem ser

²¹ Conceição Evaristo é uma literata brasileira negra que nasceu no ano de 1946, na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. É filha de família humilde e moradora de uma favela, que encontrou muitas dificuldades para estudar. Somente aos 25 anos conseguiu terminar o ensino secundário. Na década de 70 migrou para a cidade do Rio de Janeiro, onde exerceu o cargo de professora da rede municipal daquela cidade. Mais tarde, graduou-se em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fez mestrado em Literatura Brasileira na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com a dissertação “Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade” no ano de 1996, e doutorado em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense, com a tese “Poemas malungos, cânticos irmãos” no ano de 2011, estudando comparativamente as obras poéticas dos afro-brasileiros

entendidas como projetos de escritas de si, cuja pretensão é dar visibilidade à narrativa de diversos excluídos sociais. Em geral, os personagens das obras de Conceição Evaristo exemplificam, no plano da ficção, um universo marginal que a sociedade tenta ocultar. A proposta de escrevivências apresenta-se como uma possibilidade de (re)construir a vida, por meio de percursos e leituras de si com um cunho biográfico. Analisando a origem do conceito de escrevivência de Conceição Evaristo, nota-se que grande parte da concepção dela começou a ser desenhada durante a Dissertação de Mestrado em Literatura Brasileira na PUC-Rio. Ali, a autora apresenta argumentos de que a escrita na literatura afro-brasileira apresenta “[...] uma produção escrita marcada por uma subjetividade construída, experimentada, vivenciada a partir da condição de homens negros e de mulheres negras na sociedade brasileira” (EVARISTO, 2009, p. 17).

Para evidenciar a afirmação de que tais escritas são banhadas pela experiência de ser negro/a no Brasil, a autora faz um jogo de palavras que consiste em “escrever/viver/se ver”. Ainda que o objetivo da dissertação não tenha sido a criação de um conceito, como o de escrevivências, a tese é rica em legitimidade. Afinal, ao contrariar a ideia de arte como algo universal (incluindo a literatura), seria, para a autora, um equívoco o reforço disso diante das produções literárias afro-brasileiras, por “[...] não considerar que a experiência das pessoas negras ou afrodescendentes possa instituir um modo próprio de produzir e de conceber um texto literário, com todas as suas implicações estéticas e ideológicas” (EVARISTO, 2009, p. 17). E isso seria, segundo Evaristo (2009), um entendimento errôneo da ideia de sujeito autoral, por desconsiderar: “[...] sua “insinuação”, a sua “infiltração”, o seu “intrometimento” enquanto voz que se enuncia no texto” (EVARISTO, 2009, p. 18). Por fugir conscientemente do compromisso com a ortodoxia literária e comungar com a percepção de escrita de si de Evaristo, busco exatamente as citadas “infiltrações” e “intrometimentos” dos/as parceiros/as de pesquisa nas escrevivências deles, por

Nei Lopes, Edimilson de Almeida Pereira e o autor angolano Agostinho Neto. É militante ativa e de grande influência dos movimentos de valorização da cultura negra no Brasil. Sua primeira publicação aconteceu em 1990, nos Cadernos Negros. Desde então, a autora não parou de publicar poesias, contos e ficções.

serem, no meu entendimento e proposta de estudo, reveladoras das experiências sociais vividas por eles.

Embora Evaristo utilize as escrituras para falar das experiências de mulher negra e pobre, amplio tal percepção, dizendo que elas notabilizam muito mais do que tais vozes. Elas são instrumentos de denúncia da luta diária de todos os sujeitos negros/as em uma sociedade organizada por um racismo estrutural, que impõe regras e estereótipos com relação à raça, independentemente do gênero. Para as perspectivas tradicionais de ciência, as vocalizações das vivências e narrativas podem ser interpretadas como uma espécie de contaminação da produção científica, mas é exatamente a materialidade contida nas experiências sociais dos sujeitos que nos atrai e justifica o uso das escritas nos moldes de escrituras neste estudo.

À vista disso, devo dizer que não trabalhei com escritas produzidas, a partir de uma entrevista em moldes clássicos de pesquisa, em que a pesquisadora aponta um caminho e conduz a conversa, e sim, com escritas livres de sujeitos detentores de poder narrativo de si, pois, apostamos em toda a pesquisa na plena capacidade de nos guiar rumo ao entendimento das experiências sociais na universidade. A própria Evaristo (2007), na concepção do conceito de escritura, afirma que as escritas de si têm o potencial de notabilizar vivências de “[...] um corpo, de uma condição, de uma experiência negra [...]” (EVARISTO, 2007, p. 20). E, partindo de tal apontamento, nos direcionamos à investigação das experiências sociais de estudantes negros/as em duas universidades latino-americanas, uma no Brasil e outra na Colômbia.

A realização deste estudo em universidades do Brasil e da Colômbia é representativa das experiências sociais das duas maiores populações negras da América Latina. A escolha da UFMG e da UPN-Bogotá é motivada: pela presença de políticas de ações afirmativas de recorte étnico-racial nos processos seletivos de ambas as universidades; pela parceria estabelecida pelo Doutorado Latino Americano do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG com a UPN na Colômbia. A opção pelo sistema público de ensino superior nestes dois países, não ignora o fato de que abriga uma pequena parcela das matrículas em pós, em ambos os países. Ainda assim, a manutenção da escolha relaciona-se ao prestígio dos diplomas, à alta

seletividade dos concursos de admissão e o elevado nível de reconhecimento social e excelência educacional das duas instituições de ensino superior estudadas.

A análise dos escritos dos estudantes selecionados favoreceu ainda a observação do legado subjetivo e histórico da luta dos movimentos sociais negros dos dois países, do mesmo jeito que notamos os questionamentos à invisibilização e o tensionamento das colonialidades no interior das universidades. Isso acontece, porque desde que chegam às universidades tais estudantes confrontam e questionam processos hegemônicos de autorização cultural e hierarquização de saberes em tais espaços. E tudo isso se relaciona diretamente ao legado de lutas políticas dos movimentos sociais nos dois países. Ciente dos legados históricos, reafirmo que falar das políticas de ações afirmativas nos dois países é também lembrar que elas são frutos diretos da representatividade e da luta incansável dos movimentos sociais negros/afro-colombianos. Logo, ao acessar as escrevivências dos/as parceiros/as de pesquisa, notamos que estamos diante de uma nova geração de negros/as que colhem alguns frutos das lutas dos movimentos sociais, mas que ainda se deparam com uma universidade sustentada e apegada à lógica da colonialidade.

A presença da colonialidade do ser, do poder e do conhecimento nas instituições de ensino superior, em toda América Latina, gera uma série de negações e tensões étnico-raciais nas relações sociais estabelecidas entre os estudantes negros/as e as universidades. Exatamente por isso, a observação das estratégias, lógicas de resistência e suportes encontrados pelos parceiros/as de pesquisa, para resistir e permanecer na universidade diante das tensões, é fundamental para o avanço das políticas de ações afirmativas nos dois países. A chegada dos novos públicos à universidade impulsionou e expôs inúmeros questionamentos sobre o papel da educação superior, das estruturas dela, das hierarquias e das reproduções culturais/sociais.

Logo no início deste estudo, fiz uma análise das produções científicas sobre acesso e permanência de estudantes oriundos de políticas de ações afirmativas nas universidades da América Latina e observei uma tendência de se utilizar categorias e teorias universais da Sociologia. Havia uma ausência de vozes e interpretações dos

próprios sujeitos sobre as experiências sociais, estratégias e suportes no interior das universidades. Em geral, os estudos até agora produzidos objetificaram os sujeitos em números ou falas interpretadas por teorias que não visibilizam repertórios e críticas àquilo que tais sujeitos experienciam e pensam sobre as situações que vivem no interior das universidades.

Além disso, tais estudos nos movem para uma inflexão analítica que dê conta de uma sociologia da singularização, por meio da qual possamos visualizar as estratégias e suportes criados pelos sujeitos para lidar com as tensões geradas pela presença deles na universidade. Há, também, pouca relação das vivências de tais estudantes com a perspectiva da experiência negra na América Latina. No intuito de ampliar tal olhar, me apoio nas análises dos dados na perspectiva teórica da decolonialidade ao analisar as experiências sociais dos/as parceiros/as, a universidade e as colonialidades ali presentes. O ponto de partida do objeto principal do estudo, as experiências sociais, foi o conceito criado pelo sociólogo francês François Dubet. E, como dito, um ponto de partida, pois busco analisar tais experiências sociais e o jogo coletivo a que estão submetidos os/as estudantes que participam da pesquisa, tendo como referência a decolonialidade. Para isso, recorro à antropóloga negra brasileira Lélia Gonzalez, em escritos sobre a experiência negra na América Latina.

Por reconhecermos que as narrativas, representadas por escritas livres, dos/as estudantes foram colocadas propositalmente à margem em muitos estudos sobre acesso e permanência universitária, busquei evidenciar as escritas dos/as parceiros de pesquisa sobre as experiências sociais na universidade. Ao convidá-los a **escrever** sobre as próprias experiências, propus uma mudança em cânones científicos que separam o pesquisado do pesquisador, pois o primeiro é entendido como alguém que guia uma narrativa própria de experiências na condição de investigado. Os educadores colombianos Alexander Ortiz Ocaña, María Isabel Arias López e Zaira Pedrozo Conedo (2018), ao aprofundar a discussão sobre outras epistemologias, apontam que a adoção de metodologias decoloniais exige mudanças na postura do pesquisador.

Para eles, existem três aspectos aos quais precisamos estar atentos: a autodecolonialidade, a maneira como nos referimos àqueles que participam da pesquisa e os paradigmas. O primeiro ponto seria a mudança de postura do pesquisador, pois precisamos deixar de lado a postura de observador crítico e colonizador, para sermos um sujeito compreensivo decolonial. Isso exige um movimento de autodecolonialização, pois somos formados por concepções eurocêntricas de objetividade, verdade e realidade externa. Tudo isso acaba nos levando a agir como alguém que sempre olha de fora para explicar mundos outros. Para os autores é preciso que “[...] soltando nuestras creencias, dejándolas ir, y entendiendo que el otro también tiene razones epistémicas o doxáticas²²” (OCAÑA, LÓPEZ, CONEDO, 2018, p. 184). Assim, a nova postura que dizem nos levaria a “[...] reflexionar afectivo, basado en el amar, en el respeto, en la solidaridad²³” (OCAÑA, LÓPEZ, CONEDO, 2018, p. 184). O segundo ponto seria a mudança na forma como nos referimos e lidamos com aqueles que pesquisamos. Os autores propõem que entendamos os “grupos pesquisados” como “grupos de interação”, para que possamos estabelecer conversas alterativas: diálogos em que as alteridades sejam respeitadas de tal maneira que elas possam se tocar mutuamente. Segundo os autores, o diálogo alterativo

[...] es un conversar libre y espontáneo, sin supuestos ni expectativas, sin aprioris y sin exigencias, sin intentar imponer nuestra razón como única y universal, sin subalternizar al otro. Es un conversar incluyente, em el todos tenemos la oportunidad y la posibilidad de decolonizar nuestro vivir por medio de la reflexión²⁴.

E, por fim, é preciso que reconheçamos, nos grupos de interação, as histórias únicas que emergem das experiências individuais das pessoas. Por isso, busco, de alguma maneira, subverter as lógicas coloniais de pesquisa e mudar posturas, oferecendo um assento ao meu lado na escrita ao convidá-los para “escrever”. Isso, também, se

²² Tradução livre: “[...] abandonemos nossas crenças, deixando-as ir para entender que o outro também tem razões epistêmicas ou doxáticas”.

²³ Tradução livre: “[...] uma reflexão afetiva, baseada no amor, respeito, solidariedade”.

²⁴ Tradução livre: “[...] é uma conversa livre e espontânea, sem suposições ou expectativas, sem a priori e sem exigências, sem tentar impor nossa razão como única e universal, sem subordinar o outro. É uma conversa inclusiva, na qual todos têm a oportunidade e a possibilidade de decolonizar o nosso viver através da reflexão”.

relaciona a certo alinhamento militante de quem investiga. No referido momento, entendo militante como alguém que não se fecha nas ortodoxias científicas eurocentradas, assim como o faz a literata Conceição Evaristo na literatura, para caminhar com certa autonomia e posicionamento político de agência diante das desigualdades sociais e raciais nos dois países deste estudo.

Para Fals Borda (1978), importante sociólogo colombiano, as produções sociológicas, em vez de promoverem mudanças sociais, acabam inspirando reproduções de estruturas. Para ele, é preciso que o pesquisador em Sociologia rompa com valores dominantes, a fim de superar modelos universalistas mantidos pelas classes dominantes, o que pouco diz sobre as diferenças e diversidades. E, em tal caso, a mudança de lugar e identificação de sujeitos de pesquisa para parceiros/as de pesquisa é um instrumento importante para problematizar aquilo que é visto como estabelecido: trata-se de um questionamento de verdades, com o objetivo de compreendermos as relações de poder que subjazem a elas e que contribuem para a manutenção. Por reconhecer que todo conhecimento privilegia um ponto de vista e, como tal, é passível de revisão, principalmente, se elegermos a visão daqueles/as que, até então, não foram ouvidos/as, considerados ou convidados a escrever sobre si na narrativa dita oficial.

Assim sendo, o texto que segue apresenta uma estruturação diferente dos moldes tradicionais de escrita de teses e dissertações. Entendo que a própria proposta do estudo implica em outra forma de apresentar, trabalhar e analisar os dados obtidos. Por isso, o texto está estruturado da seguinte maneira: na introdução, busquei apresentar o estudo, os argumentos e as perspectivas que motivam a realização dele.

Logo após, no capítulo dois, apresento os aspectos metodológicos do diálogo com as epistemologias decoloniais, as escrevivências como desafio e método de coleta de dados, assim como os elementos da metodologia de análise das escritas dos/as parceiros/as de pesquisa.

O capítulo três está subdividido em três partes, nas quais, em um primeiro momento, apresento os elementos teóricos contidos na sociologia de François Dubet e de Danilo

Martucelli, que orientam meu olhar para as narrativas contidas nas escrituras dos/as parceiros/as de pesquisa, as experiências sociais, as provações e os suportes, respectivamente. Em um segundo momento, estão as experiências sociais narradas nas escrituras dos/as parceiros/as de pesquisa de ambos os países. E, por fim, apresento um breve histórico e as normativas que regulamentam a implementação das políticas de ações afirmativas em cada uma das universidades.

Por sua vez, no capítulo quatro, busco promover um diálogo entre a decolonialidade e a concepção de América Latina de Lélia Gonzalez. Em tal ponto, apresento intercessões entre as teorias e as expressões da experiência negra na América Latina. Como tais experiências possuem lastro histórico, apresento o capítulo cinco, em dois momentos distintos, para falar da história dos movimentos sociais negros e a criação das políticas de ações afirmativas nos dois países. Assim, no primeiro módulo do capítulo, parto da classificação racial no Brasil, tendo como base os censos demográficos e as várias perspectivas teóricas explicativas das relações étnico-raciais no país, enfatizando, durante tal percurso, a história de luta dos movimentos sociais negros pela igualdade racial no Brasil. É possível perceber, no capítulo quatro, que inúmeras conquistas, como as políticas de ações afirmativas, são frutos diretos da incansável luta dos movimentos sociais negros. No segundo módulo do capítulo quatro, segui uma lógica similar ao módulo anterior, ao buscar os censos demográficos da Colômbia, fazendo um esforço de entender as classificações étnico-raciais do país. Paralelamente à observação dos dados oficiais, nota-se o percurso histórico e social da luta dos movimentos sociais afro-colombianos por reconhecimento étnico-racial e por igualdade racial na Colômbia. Busco, assim, no quarto capítulo, em ambos os módulos, apontar aproximações e distanciamentos entre os percursos dos movimentos sociais negros brasileiros e afro-colombianos, durante a luta por políticas de ações afirmativas. Considero que tal resgate histórico é de suma importância para o entendimento das discussões étnico-raciais de ambos os países, assim como, para a compreensão do protagonismo dos movimentos sociais negros/afro-colombianos na luta e na elaboração das Políticas Antirracistas e Afirmativas, tanto no Brasil quanto na Colômbia.

Logo após, apresento os apontamentos finais, por meio dos quais exponho considerações sobre as experiências sociais dos/as parceiros/as de pesquisa na universidade e os elementos que favorecem a permanência neste espaço. Além disso, indico que muitas experiências narradas nas escrituras produzidas para este estudo devem ser lidas como denúncias de reproduções sociais e culturais, pois apresentam a universidade como um espaço cujo processo de decolonização ainda mantém padrões de racismo da colonialidade.

1 “Maria-Nova, um dia, escreveria a fala de seu povo”²⁵: a escrevivência como estratégia metodológica narrativa de aproximação com as epistemologias decoloniais

Desde março de 2020, estamos vivendo em um contexto pandêmico, que gerou muitos dilemas para a realização deste estudo, como: o necessário isolamento social, a manutenção dos prazos para o cumprimento das atividades do doutorado, a falta de prognósticos quanto ao fim da pandemia e a impossibilidade na realização de viagens internacionais. Mudanças significativas em todos os aspectos da vida cotidiana ocorreram diante da “maior crise sanitária dos últimos 100 anos” em todo o mundo. Em tal sentido, também as pesquisas que previam contato direto com os sujeitos de pesquisa tiveram que ser repensadas, pois, a pandemia impôs um necessário distanciamento social, que se estendeu à impossibilidade de saídas dos limites geográficos do país, por questões de segurança sanitária. Este estudo, assim como outros em todo o mundo, também precisou passar por uma readequação da proposta inicial, devido às limitações impostas pela pandemia COVID-19. A proposta metodológica inicial previa um período de observação *in loco* em Bogotá, na Universidade Pedagógica Nacional. Tal previsão dialogava diretamente com os objetivos propostos por esta pesquisa e com a proposta de formação do Doutorado Latino-americano da Faculdade de Educação da UFMG. Infelizmente, devido às questões sanitárias mundiais, não foi possível realizar o período de intercâmbio e coleta de dados em Bogotá, previsto para se iniciar em meados de maio de 2020.

Diante da citada urgência mundial, precisei readequar a proposta metodológica, de maneira a viabilizar a coleta de dados deste estudo. Optei, inicialmente, por manter o objetivo geral original da pesquisa: realizar um estudo de casos de experiências sociais sobre o acesso e a permanência de estudantes autodeclarados negros/as que ingressaram, por meio de políticas de ações afirmativas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no Brasil, e na Universidad Pedagógica Nacional da Colômbia. Para isso, mantive a perspectiva de realizar uma pesquisa de caráter qualitativo, buscando instrumentos de coleta de dados que pudessem ser utilizados de maneira remota. Assim, em conjunção ao estudo de caso, observei que a metodologia de

²⁵ Trecho do livro “Becos da Memória” de Conceição Evaristo.

pesquisa narrativa de cunho autobiográfica poderia ser pensada para além das formas clássicas. A pesquisa, que havia sido planejada, inicialmente, contando com encontros presenciais com os estudantes, precisou de uma adaptação nos métodos, para que fosse viável a execução. Afinal, a impossibilidade de qualquer tipo de contato presencial era uma realidade em todo o mundo. Tal situação acabou exigindo um esforço criterioso e criativo para driblar as muitas limitações oriundas da situação sanitária que estamos vivendo. Após alguns encontros de orientação e reflexões, observamos que a escrevivência²⁶ poderia ser pensada como um instrumento de coleta de dados bastante alinhada aos propostos teóricos decoloniais e às pesquisas narrativas.

Cabe, antes de apresentar as escrevivências, como uma possibilidade de pesquisa narrativa, dizer que realizei uma pesquisa bibliográfica para me aproximar dos principais estudos científicos sobre a temática escolhida. Assim, foram investigadas as bases de dados eletrônicos da CLACSO (*Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*) e do Scientific Electronic Library Online (SciELO), para traçar um panorama dos estudos realizados sobre movimentos sociais negros/afro-colombianos e as relações com políticas de ações afirmativas no Brasil e na Colômbia. Utilizei, no descrito levantamento bibliográfico, as seguintes palavras-chaves: movimento negro, movimento negro unificado, movimento afro-colombiano, movimento negro Colômbia e Políticas de ações afirmativas na América latina. Tal busca resultou em um número significativo de produções, por isso, foi preciso se fazer uma leitura seletiva, com o objetivo de selecionar aqueles que mais se aproximavam dos objetivos deste estudo.

Assim, durante as discussões em busca de uma alternativa para a coleta de dados, realizei outro levantamento bibliográfico, no Banco de Teses e Dissertações CAPES (BDT-CAPES)²⁷, com a finalidade de conhecer alguns estudos que tenham explorado as escrevivências de Conceição Evaristo no Brasil. De antemão, notei que a obra dela vem sendo largamente estudada por diversos estudiosos das universidades

²⁶ A frente faremos uma discussão detalhada da adoção das escrevivências como instrumento de coleta de dados.

²⁷ A escolha do BDT Capes é pautada pela facilidade de acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação em todo país e por ser uma base de dados que recebe atualizações constantes.

brasileiras. Era preciso, naquele momento, saber o que vem sendo produzido e como as escrituras têm sido estudadas, para saber se era viável a adoção delas como instrumento metodológico.

A busca por tais produções, no BDT Capes, seguiu os seguintes descritores: Conceição Evaristo; escrituras; e escrituras. Foram localizados 84 (oitenta e quatro) trabalhos no recorte temporal de 2007 a 2020. Dentre eles, 56 (cinquenta e seis) eram pesquisas em nível de mestrado e 28 (vinte e oito) em nível de doutorado. As universidades que mais apresentaram produções, a partir de tais descritores foram: Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Em termos de distribuição por área de conhecimento, notamos um predomínio de estudos na área de Letras/Literatura e Geografia/História/Humanidades, como é possível visualizar na tabela abaixo, que criei a partir dos descritores indicadores:

Tabela 1 – Relação área de conhecimento²⁸ x Número de produções BDT CAPES

Área de conhecimento	Número de produções
Letras/Literatura	67
Geografia/ História/Humanidades	6
Crítica cultural	4
Educação	3
Desenvolvimento Social e Local	2
Serviço Social	1
Relações étnico-raciais	1

Fonte: Portal CAPES de teses e dissertações

²⁸ A união das áreas de conhecimento apresentadas nas tabelas seguiu a tabela de afinidades do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

Buscando um enfoque mais próximo ao objetivo do levantamento proposto, pesquisei apenas as palavras-chaves: “escrevivência” e “escrevivências”. Como resultados, foram localizados 80 (oitenta) trabalhos realizados entre os anos de 2011 a 2020, sendo 64 (sessenta e quatro) deles resultados de pesquisas em nível de mestrado e 16 (dezesseis) em nível de doutorado. Chamou-me a atenção em tal levantamento, um aumento de pesquisas que utilizam e discutem as escrevivências nos anos de 2018, 2019 e 2020²⁹. As universidades que mais apresentaram tais produções foram: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Em termos de distribuição por área de conhecimento, notei um predomínio de estudos na área de Letras/Literatura e Educação, como é possível visualizar na tabela abaixo.

Tabela 2 – Relação área de conhecimento x Número de produções

Área de conhecimento	Número de produções
Letras/Literatura	42
Educação	17
Psicologia social	5
Crítica cultural/Performance cultural	5
Políticas públicas/Territorialidade/Geografia	5
Sociologia/Antropologia	4
Saúde coletiva	2

Fonte: Portal CAPES de teses e dissertações.

²⁹ O ano de 2018 marca, de maneira lamentável e bastante questionável, a carreira de Conceição Evaristo pelo fato da literata ter sido derrotada na concorrência por uma cadeira na Academia Brasileira de Letras (ABL). Sua presença na ABL seria uma reparação mais do que necessária à falta de representatividade negra e feminina na ABL.

A identificação dos estudos acima citados destacou, após as análises, a potência contida nas escrituras como objeto de estudo e instrumento de pesquisa. As escrituras, por serem canais de denúncia da condição social da população negra, conferem duas grandes possibilidades aos afrodescendentes: a de sonhar e a de inserir-se na sociedade de maneira diferente daquelas naturalizadas nas relações sociais. Logo após tal busca, fiz uma leitura detalhada da obra *Becos da Memória*³⁰, visto que ela é apontada, em diversos estudos localizados no levantamento, como a produção em que a autora mais explora as escrituras de maneira narrativa e autobiográfica. Ao ler apuradamente a obra é possível se perceber o quanto ela é, de fato, a escritura da trajetória de vida de Conceição Evaristo. Nela, a autora busca realizar uma desobjetificação de si, da mulher negra e favelada na cidade de Belo Horizonte. Em depoimento a Faculdade de Letras da UFMG³¹, Conceição Evaristo aponta claramente que a obra *Becos da Memória* é uma escritura marcada pelas experiências da menina Conceição em uma favela belo-horizontina e das memórias marcadas pelo drama da remoção da vila do Pindura Saia³², localizada onde, atualmente, está o Mercado Distrital do bairro Cruzeiro, regional Centro-sul de Belo Horizonte.

Logo no início do livro *Beco da memória*, localizamos algumas “coincidências” na trama, que nos levam a observar a presença sutil da autora e das escrituras dela. Entre os personagens do livro, gostaria de apresentar e destacar alguns personagens, para que possamos entender a trama de vida, experiência e narrativa. São eles: Mãe Joana, mãe da menina Maria-Nova, tio Totó e tia Maria-Velha. Ao depor sobre a

³⁰ A obra “*Becos da memória*” foi lançada em 2006 pela editora Pallas. É apontada por críticos literários como uma das mais importantes obras de Conceição Evaristo e da literatura contemporânea brasileira. Sendo, junto com o livro *Ponciá Vicêncio*, uma das mais exploradas obras da autora nas pesquisas acadêmicas.

³¹ Depoimento concedido durante o I Colóquio de Escritoras Mineiras, realizado em maio de 2009, na Faculdade de Letras da UFMG. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>.

³² A vila do Pindura Saia surgiu na década de 20, na cidade de Belo Horizonte, em uma das áreas de chácaras pouco valorizadas a época, e fora do anel da Avenida do Contorno. Chamada de Pindura Saia devido a grande concentração de lavadeiras que moravam ali, e que prestavam seus serviços às famílias abastadas do entorno. O ápice populacional da vila do Pindura Saia ocorreu na década de 40. Sofreu no ano de 1964 um processo de desocupação e remoção para dar lugar à finalização da Avenida Afonso Pena. As escrituras estão presentes no livro *Becos da memória* de Conceição Evaristo ao reviver a remoção da Vila do Pindura Saia.

própria vida³³, Conceição Evaristo nos apresenta os nomes de pessoas da família dela e observamos, na narrativa, a presença de vivências e influências vindas de Joana Josefina Evaristo, mãe da autora, do tio Totó (Antônio João da Silva) e Maria-Velha (Maria Filomena da Silva) irmã mais velha de sua mãe. Não é mera coincidência que todos os nomes dados à família da menina Maria-Nova em *Becos da Memória* também sejam os nomes/apelidos verdadeiros dos familiares da autora da obra. A menina Maria-Nova (Maria da Conceição Evaristo de Brito) é descrita pela autora, na obra, com várias características da própria autora. As lutas, medos, conflitos e alegrias da menina Maria-Nova são, em grande parte, as experiências de Conceição Evaristo, quando menina, na Vila do Pindura Saia, onde morou na infância. Afinal, como a própria autora declarou em depoimento à Faculdade de Letras da UFMG: “Escrevo sabendo que estou perseguindo uma sombra, um vestígio talvez”.³⁴ E eu, perseguindo os “vestígios” metodológicos contidos nas escrituras e lendo sobre o acesso e permanência de estudantes negros/afro-colombianos, me aproximava, ainda que de maneira remota, da temática e do caminho para a coleta de dados.

Apesar de estar inserida em uma proposta de doutorado que privilegia os estudos comparados entre realidades educacionais de países da América Latina, optei por seguir a metodologia de estudo de caso, pois o levantamento bibliográfico realizado apontou uma série de particularidades e especificidades, que não me permitiriam comparações. O método de estudo de caso se apresentou como uma aproximação da complexidade das relações étnico-raciais nos dois países e das singularidades das experiências sociais dos/as parceiros/as de pesquisa. Considero que tal método propiciou uma aproximação das realidades em que as complexas relações e condições socioculturais foram entendidas dentro dos próprios contextos (CHIZZOTTI, 1991).

Ainda assim, era preciso pensar nas congruências entre as escrituras e as pesquisas narrativas. O sociólogo e psicólogo alemão Uwe Flick (2009) acabou sendo uma importante inspiração, ao dizer que as pesquisas narrativas são alternativas

³³ Referência ao depoimento dado na Faculdade de Letras da UFMG, citado acima.

³⁴ Trecho do depoimento Conceição Evaristo por Conceição Evaristo disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>.

reconhecidas e potentes às tradicionais entrevistas. Diante do impedimento de contato presencial, tal orientação pareceu uma luz no fim do túnel. Para o autor, as pesquisas narrativas nos permitem abordar o mundo empírico estruturado do entrevistado (FLICK, 2009). Sendo, ainda, a metodologia de pesquisa narrativa, um importante instrumento para a compreensão de experiências, como histórias vividas e narradas (CLANDININ; CONNELLY, 2011). De acordo com os educadores canadenses D. *Jean Clandinin*; F. *Michel Connelly* (2011), a pesquisa narrativa tem a intencionalidade de compreender e interpretar as dimensões pessoais e humanas, que não são mensuráveis por esquemas fechados, recortados e quantificáveis. A noção de experiência traçada por Clandinin; Connelly (2011) coloca-nos diante de uma polissemia de paisagens historiadas que nos permitem educar a nós mesmos e aos outros. Conforme os autores, as experiências narradas devem ser situadas no tempo e no espaço em que as pessoas vivem, mas ao serem recontadas, elas se reafirmam, atualizam-se e se transformam. Assim, as narrativas têm um potencial muito amplo, podendo levar o entrevistado a pensar as próprias experiências de forma multifacetada, por meio do trânsito entre vários agentes de socialização e domínios de existência, como: família, escola, trabalho, residência e redes de sociabilidade. Ao conhecer mais a potência das pesquisas narrativas, algumas congruências começaram a aparecer, embora ainda fosse preciso se pensar como as escrevivências poderiam ser entendidas como um instrumento desta pesquisa.

1.1 “E dos becos de minha memória imaginei, criei³⁵”: traçando a pesquisa narrativa no contexto pandêmico

Por partir das experiências narradas pelos sujeitos, as pesquisas narrativas provocam uma tensão epistemológica, por inverter o caminho tradicional de pesquisa. Nelas, a experiência dos sujeitos é o ponto de partida do estudo e não um fim. Por isso, entendo que a escolha de tal rota metodológica não é somente uma saída para as limitações impostas pela pandemia, mas também uma busca pela decolonialidade. Em tal sentido, além da tensão de inverter o caminho tradicional de pesquisa com uma

³⁵ Trecho retirado da entrevista de Conceição Evaristo a Faculdade de Letras da UFMG. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>.

pesquisa narrativa, também estamos diante da tensão epistemológica colocada pelo decolonialismo, pois, como alerta o antropólogo francês Bruno Latour (2004), a todo o momento é preciso estarmos atentos às tensões oriundas das estratégias de opressão e silenciamento contidas na lógica científica dita universal.

Diante disso, assumindo o desafio de realizar um giro decolonial, busquei entender melhor as lacunas que observo nos estudos sobre acesso e permanência de estudantes cotistas nas universidades: fazendo uma sociologia das ausências³⁶, como denominou o sociólogo português Boaventura Sousa Santos (2002), para emergir elementos ainda não expostos. Ao assumir que faria uma pesquisa narrativa, identífico, na citada metodologia, a possibilidade de captar de maneira sensível, mais respeitosa e sutil as experiências de permanência dos estudantes universitários negros/as/afro-colombianos/as, que muitas vezes são dadas como mortas ou inexistentes na lógica científica tradicional e da razão moderna ocidental. É notório no levantamento bibliográfico realizado que os estudos até agora apresentados sobre a temática tem lacunas, ausências de vozes e, considerando esta pesquisa, escritas reflexivas de estudantes sobre as próprias experiências e vivências escolarizadas, racializadas desde a infância. O desafio de visibilizar tais vozes nas grafias é, também, um compromisso ético e político, que busca interagir com mundos e experiências ignoradas e, em alguns casos, negadas historicamente. Para a socióloga brasileira Adélia Miglievich Ribeiro (2014), o desafio da sociologia das ausências é estudar exatamente o “[...] ainda não, as sementes e seu cultivo, as pragas e as resistências, as metamorfoses e os recomeços” (p. 71).

1.2 “A minha memória escreveu em mim e sobre mim³⁷”: as escrevivências como ferramenta epistemológica decolonial

³⁶O termo “Sociologia das ausências” cunhado por Santos (2002) é uma crítica ao modelo tradicional racional de ciência. Nele o autor aponta que as resistências às mudanças nos padrões e procedimentos científicos são na verdade tentativas de manutenção dos interesses hegemônicos na ciência. Como resposta a essa postura o autor propõe que façamos uma “sociologia das emergências” onde seja possível transformar objetos impossíveis em possíveis e “[...] com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2002, p. 102).

³⁷ Trecho retirado da entrevista de Conceição Evaristo a Faculdade de Letras da UFMG. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>.

Como dito anteriormente, a escolha das escrituras como inspiração para a produção de narrativas, nesta pesquisa, vai ao encontro da proposta epistemológica decolonial, por considerá-la uma possibilidade de subversão epistêmica clássica da ideia de que é sempre o pesquisador quem escreve sobre o pesquisado. Trata-se de uma tentativa de desobjetificação dos sujeitos pesquisados, localizando-os fora da condição de subalternizados, evitando assim a reprodução de lógicas coloniais de poder e saber que silenciam grupos e sujeitos. Assim, entendo que o convite feito aos parceiros/as de pesquisa, para escrever sobre as experiências sociais na universidade, possibilita, neste estudo, uma respeitosa aproximação da alteridade dos estudantes que participam da pesquisa. Caminhando em tal sentido, o cientista social espanhol Miguel Arroyo (2019)³⁸ nos provoca a pensar que, mesmo diante de todos os avanços da ciência moderna ocidental, muitos sujeitos, movimentos sociais e ações coletivas têm vivido sob a égide de epistemologias próprias, que orientam práticas cotidianas. Tais práticas não passaram ou passarão pelos moldes tradicionais de ciência. Para ele, são os genuínos exercícios decoloniais. Por saber que os citados conhecimentos, práticas e epistemologias baseiam-se em saberes ancestrais, vivências cotidianas, experiências próprias, que, muitas vezes, não são perceptíveis aos olhos dos cientistas, aposto na condução dos/as parceiros/as de pesquisa nas próprias narrativas.

Por comungar da percepção de que há conhecimentos que podem ser produzidos fora dos ditames da ciência tradicional, sinalizo que as escrituras de Conceição Evaristo podem ser interpretadas como produções científicas decoloniais. Narrativas genuínas dotadas de epistemes próprias do universo e das vivências (ou experiências sociais) de mulheres negras como a autora. A própria Conceição Evaristo, no prefácio do livro *Becos da memória*, apresenta tal percepção ao dizer: “[...] busquei escrever a ficção como se estivesse escrevendo a realidade vivida, a verdade” (p. 13). De tal maneira, as narrativas contidas nas escrituras são um esforço genuíno de tradução de um universo, ou uma etnografia de si, cujo compromisso é consigo

³⁸ Transcrição da fala do Prof. Miguel Arroyo na banca de qualificação de doutorado de Sullivan Ferreira de Souza com o trabalho “Educação Popular na América Latina e Caribe: Um diálogo entre as vivências educativas da CEIP-H (Argentina) e do NEP (Brasil) na construção de pedagogias decoloniais”. Em 21/12/2019 no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

mesmo e com os seus. Por outras palavras, Evaristo (2017) diz: “[...] a literatura marcada por uma escrevivência pode con(fundir) a identidade da personagem narradora com a identidade da autora. Esta con(fusão) não me constrange” (p. 14). Sintetizando, finalmente, a ideia de que a escrita e o viver se con(fundem). Tal encontro da escrita sobre o viver, também, nos direciona à intercessão das Ciências Sociais com a Literatura. Isso não é algo novo, pois Mills (1972), por exemplo, sugere, nos escritos, que os romancistas, também, utilizariam da imaginação sociológica, para escrever sobre intimidades e perspectivas sociais imaginadas, a partir de certa realidade. Assim, reconhecer a escrevivência como instrumento de pesquisa, aqui, é localizá-las como parte do exercício de imaginação sociológica. De tal maneira, Conceição Evaristo nos oferece com suas escrevivências uma gama de possibilidades metodológicas afirmativas de promoção do protagonismo negro, na escrita de si, e na crítica da sociedade.

A partir da fusão de vida e escrita, nas escrevivências, apreendemos também, em tais escritas, as expressões do eu individual e do eu coletivo. Isso acontece porque aqueles que narram as vivências acabam apresentando, também, percepções críticas dos violentos e históricos processos de segregação aos quais estão submetidos. E, no caso desta pesquisa, tais escritas são lidas como respostas decoloniais que caminham no sentido contrário aos estereótipos e silenciamentos contidos nas pesquisas que se utilizam de métodos tradicionais de coleta de dados. Por não seguir roteiros previamente estruturados, a produção das escrevivências é entendida como uma narrativa genuína das experiências sociais, consideradas significativas por aqueles que a escrevem: um ponto importante nesta pesquisa, pois, historicamente, os estudantes cotistas negros/as/afro-colombianos/as são marcados por diversas formas de opressão, que dizem de faltas de oportunidades, de sentimentos de não pertencimento, de proximidades e distanciamentos do espaço da escola e da universidade nos dois países. E é exatamente no descrito ponto que se localiza a potência da utilização das escrevivências na coleta de dados. Por serem expressões genuínas do eu individual e de um eu coletivo, elas geram uma tensão nas relações naturalizadas socialmente. De acordo com as comunicólogas brasileiras Pamela Guimarães-Silva e Olivia Pilar (2019), as escrevivências, por seu viés de denúncia social, expõem

[...] opressões incidentes que funcionam como lente; a falta de privilégios opera como impulsionadora da criatividade; o não pertencimento favorece a liberdade do ver e do falar; o sentimento de exclusão é o lembrete para observar o outro. Assim, **para além de pensar os grupos de outsiders como objetos, é possível e preciso pensá-los como interlocutores e interlocutoras** (p. 51 , grifo nosso).

Outro aspecto importante contido na escrevivência, e pelo qual prezo nesta pesquisa, é a consciência de um eu coletivo. De acordo com Conceição Evaristo, as escrevivências apresentam tanto um viés biográfico, quanto um viés memorialístico, pois são: “a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil” (EVARISTO, 2007, p. 20). Assim, escritas como as escrevivências, são memórias subterrâneas, pois são narrativas de experiências que a memória oficial não preza (POLLAK, 1989). Em outros termos, no momento em que tais grupos falam, ou escrevem, eles estão subvertendo a hierarquização, o silenciamento, a invisibilização e o apagamento a que foram relegados na sociedade. As experiências sociais e as memórias contidas nas escrevivências são rasuras nos espaços da colonização do saber e do poder da ciência tradicional. E tal escrita, entendida como transcrição própria daquilo que o sujeito experiencia, deve ser vista como uma atitude política, que busca dizer de vidas que lutam todos os dias para sobreviver a condições imensamente desfavoráveis (BENJAMIM, 1987). Pois, segundo Evaristo, para além da escrita de si, as escrevivências são também importantes instrumentos de denúncia, conscientização, afirmação de si e de muitos/as outros/as negros/as.

Seguindo tal lógica argumentativa de escritas afirmativas de si e de um coletivo, é preciso se dizer, também, que elas são lugares de fala por visibilizar vozes e escritas de grupos que são sistematicamente e historicamente silenciados por vozes (e escritas) únicas. Para a filósofa brasileira Djamila Ribeiro (2017), é necessário a visibilização da voz de grupos silenciados, não como os únicos capazes de discursar sobre as especificidades que vivem, mas, como pessoas que possuem uma experiência existencial. Tal ato intenciona, conscientemente, o rompimento com a naturalização e imobilização silenciosa de pessoas, autorizadas ou não, a falar ou escrever sobre si no contexto acadêmico.

Por isso, ao apresentar trechos das escritas dos/as parceiros/as de pesquisa, as coloco dentro do texto com aspas e na língua original, mas sem recuo ou diminuição na letra como prevê a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para citações. Não considero tais escritas como citações, pois elas são produções genuínas dos/as parceiros/as de pesquisa. Faço isso, para demonstrar a autoria e leitura social dos estudantes que voluntariamente participaram da pesquisa. Afinal, foram tais escritas livres que me guiaram para um universo de experiências que possuem lógicas explicativas próprias. As escritas produzidas pelos/as parceiros/as de pesquisa, as escrevivências, foram grafadas e pensadas criticamente pelos parceiros de pesquisa para este estudo.

Assim, reafirmo, no descrito sentido, que, tal escolha é, para mim, parte de uma postura contestatória do lugar tradicionalmente dado ao pesquisado e à forma encontrada para se fazer uma “escrita a contrapelo³⁹”, como propõe Evaristo (2017). Tal contestação à autoridade científica não é algo simples ou fácil de fazer, pois, como nos alerta o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1983), o campo científico é um espaço de múltiplas lutas concorrenciais, em um jogo que tem como objetivo o monopólio da autoridade científica e do saber. Tal monopólio é que determina quem tem capacidade de falar e agir legitimamente: é a partir de certas autorizações e autoridades que a ciência opera como campo de disputas e de poder.

Por entender que o campo científico é um lugar de disputas de sentidos e narrativas, intenciono visibilizar as escritas dos parceiros dentro do texto, exatamente por entender que são narrativas marginalizadas não autorizadas no campo científico. Soma-se a tal ousadia o compromisso das metodologias decoloniais, que devem assumir o compromisso político e epistemológico de trazer à tona perspectivas historicamente subalternizadas pela ciência tradicional. Em virtude de tal compromisso, identifico, nas escrevivências dos/as parceiros/as de pesquisa, um tom decolonial, ao perceber que elas também são traduções da experiência do eu coletivo, pois, como escreveu a personagem Maria- Nova em Becos da Memória, “O seu povo, os oprimidos, os miseráveis, em todas as histórias quase nunca eram os vencedores,

³⁹ A proposta de escrita a contrapelo consiste em privilegiar fragmentos de vidas comuns na escrita em detrimento à versão totalizante universal do “vencedor”.

e sim, quase sempre, os vencidos. A ferida dos do lado de cá sempre ardia, doía e sangrava muito” (EVARISTO, 2017, p. 63).

Sob tal prisma, Conceição Evaristo, por apresentar narrativas ficcionais em livros, poderia ser entendida como exagerada, ao denunciar o racismo. No entanto, é exatamente o caráter de denúncia das situações cotidianas que caracterizam as escrevivências como experiências socialmente compartilhadas. Ser e viver como negro/a, na sociedade brasileira, carrega consigo memórias e experiências comuns, o que faz com que as escrevivências apresentem um potencial de materializar tais vivências por meio da escrita, afinal, toda escrevivência carrega um pouco de si e de muitos outros, pois são “[...] homens, mulheres, crianças que se amontoaram dentro de mim, como amontoados eram os barracos de minha favela” (EVARISTO, 2017, p. 21).

Compreendendo que as escrevivências oferecem múltiplas possibilidades narrativas, optei por deixar que os/as parceiros/as de pesquisa escolhessem de maneira livre a forma própria de escrita. Afinal, não estamos diante de escritores e eles não têm um compromisso literário ao produzir as escrevivências. A proposta de não limitá-los a conjuntos fechados de textos foi também uma maneira de não objetificá-los, deixando que conduzam as narrativas da forma que desejarem e que se sintirem a vontade para fazer. Outro ponto importante é que não entendo as produções textuais dos pesquisados como escritas autobiográficas clássicas, mas, sim, como narrativas episódicas inspiradas nas escrevivências propostas na obra de Conceição Evaristo (2007). A dimensão episódica de tais narrativas é descrita, por Flick (2009), como uma

[...] suposição de que as experiências de um sujeito sobre um determinado domínio sejam armazenadas e lembradas nas formas do conhecimento narrativo-episódico e semântico, **O conhecimento episódico se aproxima mais das experiências, estando vinculado a situações e circunstâncias concretas** [...] (FLICK, 2009, p. 172 , grifo nosso).

Sem dúvida, o recorte episódico de tais narrativas são aproximações das experiências sociais dos/as parceiros/as de pesquisa nas universidades, levando-nos a compreender que, também, as escrevivências contidas na obra de Evaristo podem ser entendidas como narrativas episódicas. Assim, a escolha das escrevivências

neste estudo são, também, uma escolha política por um conceitual criado por uma escritora negra, que demarca nos próprios escritos tanto um protesto quanto uma denúncia das múltiplas invisibilizações e silenciamentos vividos pela população negra no Brasil. Trata-se, então, da adoção de uma postura metodológica decolonial, pois, como defendem Conceição Evaristo e Walter Benjamim (1987), o ato de escrever, em si, é sempre um ato político.

1.3 “E como a escrita e o viver se con(fundem)⁴⁰”: a escrevivência como um caminho para a desobjetificação do pesquisado

As escrevivências são escritas baseadas em memórias individuais e coletivas. Segundo o sociólogo francês Maurice Halbwachs (1990), nossas lembranças só fazem sentido quando estão localizadas dentro do grupo social a que pertencemos, logo, se a guardamos, é porque nos identificamos com elas. Assim, devemos sempre ter em mente que o indivíduo que lembra é sempre alguém inserido e habitado por grupos de referência; toda memória é construída em grupo, mas é, antes de tudo, um trabalho do sujeito. Como dito anteriormente, as escrevivências são escritas de si, e por isso, são entendidas, neste estudo, como uma possibilidade de retomada de pensamentos e experiências comuns próprias de um grupo, a partir da narrativa do indivíduo.

Tendo as escrevivências de Conceição Evaristo, como inspiração metodológica, posso dizer que o papel de pesquisadora foi o de provocar os/as parceiros/as de pesquisa para produzir escrevivências. Na conversa inicial, apresentei não só o objetivo do estudo, mas também a criação de um ambiente em que os/as parceiros/as de pesquisa se sentissem livres para dizer de si e instituir as experiências sociais durante a produção textual. Em tal sentido, ao assumir uma postura provocativa, busquei viabilizar uma escrita enunciativa e crítica dos/as parceiros/as. É em tal ponto que chego à explicação do termo “parceiro de pesquisa”, que uso desde o início deste texto. Explicá-lo somente agora foi uma estratégia geradora de incômodo ou curiosidade no leitor. A escolha por denominá-los/as parceiros/as relaciona-se à

⁴⁰ Trecho retirado da entrevista de Conceição Evaristo a Faculdade de Letras da UFMG. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>.

mudança de postura prevista por Ocanã, Lopez, Conedo (2018) de autodecolonização do pesquisador e à busca por um diálogo alterativo. Assim, entendo ser necessário mudar a forma como, tradicionalmente, nos referimos aos pesquisados em nossos estudos. Frequentemente, utilizamos termos como: pesquisado, sujeito de pesquisa, e em pesquisas antropológicas clássicas, também usamos o termo nativo. Todas as expressões citadas carregam em si uma delimitação e hierarquização de lugares e papéis. É como se de um lado estivesse alguém que detém um poder explicativo legítimo de mundos outros.

E isso não faz nenhum sentido nas escrevivências, pois são escritas de si. Ora, utilizar-me de escrevivências para coletar dados e me relacionar com os/as parceiros/as de pesquisa de maneira colonial não faria qualquer sentido em meio à concepção alterativa que apontei acima, e, muito menos, com a proposta de escrevivência como episteme decolonial, pois eu continuaria demarcando a diferença entre eu e os/as parceiros/as de pesquisa. Por entender que tal escrita é dividida e compartilhada com um grupo de interação, passei a chamar os componentes de tal grupo de parceiros/as de pesquisa. Assim, o referido texto está escrito em partes, de diferentes locais, olhares e momentos da pandemia, pois são muitas mãos a escrever e refletir sobre as experiências sociais únicas.

Além disso, tomo as escrevivências como instrumento de reparação intencionalmente pensado como forma de eliminar imagens e discursos estereotipados ou parciais das experiências sociais dos estudantes cotistas nas universidades. Para isso, é preciso entender as escritas como autodefinições de si. Durante tal processo, as imagens externas são substituídas por imagens próprias de si. A citada substituição é fundamental, como apontaram a psicóloga portuguesa Grada Kilomba (2019) e Lélia Gonzalez (1984), ao pensarem sobre a mulher negra. Ambas observaram que existe uma intensa desvalorização do discurso da mulher negra nas sociedades portuguesa e brasileira, respectivamente, quando classificam as falas delas como discursos meramente emocionais. Isso, segundo as autoras, invalida tanto o sujeito quanto a legitimidade das falas. Em virtude da constatação de tais autoras, tenho clareza de que não basta abrir espaço para que os/as parceiros/as de pesquisa possam se autodefinir, é ainda mais importante que o pesquisador não queira ser o qualificador

de tais falas. Pois, intencionalmente e conscientemente, o pesquisador que se propõe a escrever sobre o outro subalternizado deve assumir um compromisso político coletivo, pois tal registro tem a finalidade de inseri-lo em um mundo simbólico e representacional sem estereótipos. Portanto, a escrita deste trabalho deve ser a extensão do discurso, da história e das identidades desses/as parceiros/as. tal exercício é fundamental e desafiador para mim porque sou uma mulher branca, que, por mais que tenha vivências próximas às questões sociais vividas pela maioria da população negra, não tenho dimensão da experiência de ser negro/a nas sociedades em estudo. Outro ponto que justifica ainda mais o uso que faço das escritas dos/as parceiros/as de pesquisa dentro do corpo de texto, sem recuos ou diminuição das letras nas citações.

Além de tais questões, houve, também, o desafio de captar escritas de parceiros/as de pesquisa de países diferentes, ou escrevivências produzidas por estudantes cotistas negros/as do Brasil e da Colômbia. Tal ponto é muito importante neste estudo, pois utilizei a escrevivência como modelo narrativo para parceiros/as de pesquisa oriundos de países diferentes. Desde o início da pandemia, com a impossibilidade de ir para a Colômbia, minha preocupação era como eu faria para coletar dados sobre as experiências dos estudantes daquele país. Ao encontrar nas escrevivências uma saída cheguei a pensar ser preciso a adoção de formas de escrita diferentes, por achar que tal narrativa não atenderia às duas realidades. Cheguei, inclusive, a buscar literatas/os afro-colombianos/as para, assim como fiz com Conceição Evaristo, tomá-los/as como referência na produção textual dos estudantes daquele país. Depois de muita busca, auxiliada pela constatação de Guimarães-Silva, Pilar (2019) percebi que as escrevivências poderiam ser tomadas como um instrumento de coleta único, sem que precisasse de formas diferentes para acessar tais informações.

Segundo Guimarães-Silva, Pilar (2019, p. 47) é possível se utilizar as escrevivências como uma metodologia, desde que sejam consideradas três características fundamentais delas, a saber: as escritas devem ter a função primeira da desobjetificação do sujeito. Ou seja, ela deve ser um instrumento de visibilização das narrativas dos sujeitos subalternizados quando dizem das identidades. Outro elemento é que elas devem ser entendidas como expressões de um eu coletivo e um

eu pessoal. E, por fim, recomendam que a utilização de tais registros do eu coletivo sirvam para inseri-lo em um universo social mais amplo. A partir dos critérios estabelecidos, nota-se que estamos diante de uma potente ferramenta de pesquisa, que extrapola a vivência étnico-racial de um país apenas, pois a essência das escrevivências não se limita a um território ou a uma cultura apenas. Partindo de tal princípio, a produção das escrevivências diz com precisão das vivências e reverberam em si o grupo a que pertencem. Assim, as escritas dizem de situações de subordinação e opressões sobre eles, visto que as interações sociais ocorrem em diversas estruturas de dominação. O olhar dos sujeitos traz à baila os lugares e situações que os subalternizam. A escrita dos sujeitos subalternizados em contextos ocidentalizados ocasiona um hiato, porque gera a subversão da lógica que lhes é atribuída constantemente.

Apesar das adequações metodológicas e limitações impostas pelo contexto pandêmico, consegui alcançar um parceiro de pesquisa a mais do que o previsto no projeto. Conto neste estudo com a parceria de cinco estudantes universitários negros/as/afro-colombianos/as, que ingressaram por meio das políticas afirmativas nas universidades selecionadas. Sendo três estudantes da graduação da Universidade Federal de Minas Gerais e dois da graduação na Universidad Nacional Pedagogica da Colômbia. O convite para participar desta pesquisa seguiu os seguintes critérios: estudantes negros/as/afro-colombianos/as que tenham ingressado na universidade via política afirmativa (reserva de vagas), disponibilidade e interesse em participar da pesquisa.

1.4 “Um eu-agora a puxar um eu-menina⁴¹”: A metodologia de análise das escrevivências

A escolha pela análise de discurso baseou-se na percepção de que todo conhecimento produz relações de força e de poder. Sendo assim, a própria proposta de utilizar-se das escrevivências na coleta dos dados nos impulsiona a uma

⁴¹ Trecho da entrevista de Conceição Evaristo a Faculdade de Letras da UFMG. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>.

perspectiva ideológica, ou militante, como diria Fals Borda (1978), de que as narrativas são um reconhecimento de um lugar de fala e uma atribuição de poder aos parceiros/as de pesquisa, ao narrarem as experiências deles na universidade. A linguista brasileira Eni Orlandi, por exemplo, considera que a análise do discurso é uma disciplina de interpretação baseada na intersecção de epistemologias distintas da linguística, do materialismo histórico e da psicanálise. Tal conjunção interdisciplinar aconteceria de seguinte maneira: dos estudos da linguística mobiliza-se a noção de fala para o discurso; do método do materialismo histórico de Marx, revela-se a ideologia; e, por fim, da psicanálise a noção de inconsciente. Para a referida autora, a disciplina leva a cabo a afirmação de Ferdinand Saussure, notório linguista suíço, de que língua realmente é um fato social. Assim, a língua deve ser pensada de maneira conjunta, como fato e significado atribuído ao social em diversas formas de produção, verbais e não verbais, desde que a materialidade produza sentidos para interpretação entrecruzada, por textos escritos, imagens e, até mesmo, pela linguagem corporal (ORLANDI, 2003).

Assim, a disciplina da análise do discurso preocupa-se mais com o sentido do que se diz/narra/expressa do que com o conteúdo do texto ou narrativa. Isso quer dizer que todo texto ou narrativa possui um sentido que não é traduzível, mas é produzido, a partir de uma base ideológica, histórica e por certa linguagem. O aspecto ideológico do discurso localiza-se no posicionamento do sujeito ao se filiar a um discurso, sendo ele parte do processo de constituição do imaginário, que está presente no inconsciente, em outras palavras, o sistema de ideias que constitui uma representação. A história também se faz presente, a partir do contexto sócio-histórico ao qual o sujeito está inserido, e a linguagem é a própria materialidade do texto/narrativa gerando para aquele que investiga as "pistas" do sentido que o sujeito pretende dar.

Assim, na análise do discurso, a linguagem está amplamente representada nos textos, imagens e na linguagem corporal. Tudo isso possui sentidos pré-construídos que são ecos da memória do dizer do interdiscurso, ou a memória coletiva constituída socialmente. O sujeito utopicamente, por vezes, pensa ser dono do próprio discurso e de ter controle sobre ele, porém não percebe estar dentro de um contínuo, porque

todo o discurso já foi dito antes. Por exemplo, a imagem que ilustra a capa deste trabalho é de uma tatuagem que a parceira de pesquisa Vitória fez durante a pandemia. Nela, podemos observar a presença do mapa do continente africano invertido, ou de cabeça para baixo. Há na imagem um discurso implícito de religar com os irmãos trazidos à força da África, para o continente americano, que diz dos ecos de uma memória constituída socialmente (ORLANDI, 2003). Por ter sido grafada na pele de Vitória de ponta a cabeça, ou invertida, nos remetemos claramente a toda discussão travada por Lélia Gonzalez de uma América Africana, ou de uma Améfrica. Há clara intenção de dizer e contestar a orientação geográfica tradicional de norte acima e sul abaixo, pois a centralidade das experiências amefricanas apontam o sul como referência, tal como o faz o decolonialismo.

Assim, todo dizer é ideologicamente marcado e sujeitado, pois o sujeito não pode ser lido apenas como individual. Ele é marcado o tempo todo, a todo o momento, pelo coletivo, e assim tal “assujeitamento” acontece em nível inconsciente, no momento em que ele se filia e interioriza o conhecimento construído coletivamente. Por isso, ele pode ser entendido como porta-voz de um discurso e representante direto do sentido dado ao primeiro. Tal discussão estará presente mais a frente neste trabalho, pois grande parte das experiências narradas, grafadas nas escrevivências e nos corpos dos/as parceiros/as de pesquisa dialoga com a concepção de Améfrica da autora.

Em tal sentido, a análise do discurso nos auxilia na apresentação e análise das escrevivências dos/as parceiros/as, por dimensionar duas esferas da formação discursiva que são: o interdiscurso e o intradiscurso (ORLANDI, 2004). O interdiscurso revela, em si, todos aqueles saberes que foram constituídos na memória do dizer e apresentam os sentidos do que é dizível e noticiado na sociedade. São saberes pré-existentes ao sujeito constituídos pela construção coletiva. O intradiscurso é a própria materialidade (fala/grafia), ou neste estudo, a formulação da escrevivência dos/as parceiros/as de pesquisa. Nelas, podemos identificar o fio do discurso ou a ordem de sentidos do discurso. Por isso, também aquele que pretende fazer uma análise de discurso deve se colocar como um intérprete, que faz uma leitura que sofre interferências de afetos, posições sociais, crenças, experiências e vivências próprias, temporalmente localizadas. Portanto, a interpretação não pode ser lida como absoluta

ou única, pois ela também produz sentido. Sendo assim, as análises das escrevivências aqui apresentadas são interpretações que sofrem influência de todos os marcadores apresentados acima. Fato que anúncio desde a escolha do tema desta pesquisa e que compartilho na introdução deste trabalho. A interpretação do discurso é um gesto assumido de abertura e tentativa de aproximação de outro mundo simbólico. As próprias escrevivências, instrumento de coleta de dados desta pesquisa, são vestígios de discursos coletivamente construídos e também de significações atribuídas pelo sujeito. Constatação dialógica à argumentação de Conceição Evaristo, quando indagada sobre o porquê de uma obra literária marcada pelas escrevivências, a autora explica: “Escrevo sabendo que estou perseguindo uma sombra, um vestígio talvez”⁴².

Sendo assim, centro minha atenção ao analisar as escrevivências dos/as parceiros/as de pesquisa nos formatos textuais escolhidos, nas formas que escolhem para olhar e narrar os fatos vivenciados, nos sentidos e reflexões próprias sobre as próprias ações, assim como as metáforas, críticas e leituras do racismo e nas dificuldades para permanecer na universidade. Por isso, não há como se fazer categorizações e padronizações, pois estamos diante de sujeitos de gêneros diferentes, que apresentam temporalidades, culturas e espaços distintos nas próprias narrativas. Logo, as escrevivências traduzem olhares para mundos sociais e individuais muito diferentes, ainda que tenham a universidade como pano de fundo das experiências sociais das próprias narrativas.

Assim, deixo claro, também, que as análises dos dados serão apresentadas de maneira individual, considerando trajetórias escolares, sociais e universitárias próprias, contidas nas escrevivências dos/as parceiros/as de pesquisa. A análise das escrevivências não ficará presa em interpretações teóricas das narrativas, baseadas somente nas teorias sociológicas apontadas, pois, apesar de tê-las como inspiração conceitual do estudo, não faz sentido deslocá-las dos contextos de produção, para analisar especificidades, individualidades e subjetividades contidas nas experiências narradas por estudantes no contexto latino-americano. Quero captar exatamente

⁴² Trecho do depoimento Conceição Evaristo por Conceição Evaristo disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>.

aquilo que o parceiro elege, diz e trás de registro de memórias das experiências vividas sem reduzi-los a moldes universalizantes. Por isso busco visibilizar e me aproximar no texto daquilo e da maneira que eles escolhem narrar fatos, sentimentos e vivências. Ao seguir o norte criado por eles, estão, também, os sentidos atribuídos a certas situações ou vivências destes/as parceiros/as de pesquisa em discursos. A maneira como redijo as análises das escrevivências é uma sincera tentativa de interação e diálogo alterativo⁴³, ao tomá-las como o norte, trazendo-as na íntegra para dentro do texto. É uma forma de mergulhar nas palavras pensadas, organizadas e grafadas pelos/as parceiros/as, para dizer das experiências vividas.

Nas descritas análises, busco dialogar, interagir e destacar pontos das narrativas que revelam os sentidos atribuídos àquilo que vivenciaram. Tal mescla é a busca da “[...] voz, a fala de quem conta, para se misturar com a minha” (EVARISTO, 2017, p.11), como citei e intitulei a introdução. Apesar de parecer que estamos falando de meros fragmentos narrativos de vivências, tento ressaltar, nas análises, as realidades, os rostos, os sentires, ou a forma como cada parceiro experienciou a situação narrada. Tal opção privilegia a “[...] **escrita a contrapelo, dando vez as versões mínimas fragmentárias** de vidas comuns, nem heroicas nem exemplares, de pequenas vidas de personagens em cujos percursos se conjugam derrotas advindas de sua condição social, racial e de gênero” (EVARISTO, 2017, p. 187, grifo nosso).

1.5 “Outros nomes e sentidos me vieram à mente⁴⁴”: os/as parceiros/as de pesquisa

A aproximação e o convite aos parceiros/as de pesquisa foram processos árduos devido aos empecilhos impostos pela pandemia de covid-19. A relação que deveria ter sido pessoal precisou ser completamente virtual ou *online* (FLICK, 2013). Diante do imperativo de realizar a pesquisa de tal forma, foi muito importante buscar respaldo

⁴³ Ocaña, López e Conedo (2018) apontam que é preciso produzir estudos em que façamos a autodecolonização. Isso implica em interagir promovendo o diálogo alterativo (alteridade que me leva a me reconhecer no outro) tanto na forma como nos relacionamos com os grupos de interação quando na escrita de nossas pesquisas.

⁴⁴ Trecho da entrevista de Conceição Evaristo a Faculdade de Letras da UFMG. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>.

científico sobre caminhos, métodos e técnicas de pesquisas virtuais. Em tal sentido, Flick (2013) apresentou-se como um dos autores, que apontava caminhos na obra “Introdução a metodologia científica”, publicada pela Editora Penso em 2013, no Brasil. Segundo o autor, uma vantagem das pesquisas *online* é a possibilidade de se contatar pessoas de diferentes lugares a baixo custo. Apesar disso, o autor alerta que tal tipo de pesquisa pode ter uma perda no relacionamento direto com os participantes. Tais problemas no relacionamento, a princípio, impactariam muito este estudo, afinal, eu precisava que os participantes escrevessem sobre as próprias experiências.

Assim, para atenuar tal efeito, busquei me aproximar ao máximo dos participantes, realizando conversas por e-mail e/ou reuniões *online* síncronas pela plataforma *teams*. Ao realizar a pesquisa *online* (FLICK, 2013), busquei iniciar meus contatos com os estudantes no Brasil, a partir de contatos com alguns integrantes da direção do DCE/UFMG (Diretório Central dos Estudantes). O objetivo de tal contato era acessar estudantes cotistas que ingressaram na UFMG pelas políticas afirmativas. Os contatos do DCE resultaram em dados telefônicos de oito estudantes cotistas da UFMG. Logo após o recebimento dos contatos, enviei mensagens via aplicativo WhatsApp, incluindo uma carta convite apresentando a pesquisa e os pesquisadores⁴⁵. A ideia era utilizar a cadeia de referências iniciais, para ampliar o acesso aos estudantes da UFMG (VINUTO, 2014). Mesmo tendo consciência das limitações de uma amostra não probabilística, a citada forma de acesso aos sujeitos se mostrou bastante útil, em um contexto de isolamento social, principalmente, por propiciar maior confiança dos participantes, pois, ao contatá-los, havia alguém do relacionamento deles como referência. Tais pessoas faziam as mediações, apresentações e, em alguns casos, participavam dos encontros virtuais *online*. No caso da Colômbia, segui a mesma estratégia utilizada no Brasil, de ter uma pessoa de referência para realizar a abordagem e o convite para a pesquisa. De tal maneira, considero que a opção pela cadeia de referência foi fundamental para que as narrativas dos/as parceiros/as de pesquisa apresentassem a profundidade própria das escrituras.

⁴⁵ Vide carta no Anexo 1. Esta carta foi traduzida para o espanhol e enviada aos estudantes colombianos com quem fizemos contato.

Na UFMG, dos oito contatos indicados por integrantes do DCE, três eram alunos dos primeiros períodos dos cursos. Todos relataram que ficavam felizes pelo convite, mas que, por estarem iniciando o curso, não se sentiam a vontade para falar do tema, pois os primeiros contatos com a universidade iniciaram-se no ensino remoto. Outros dois estudantes não responderam às mensagens. Apenas três estudantes responderam e concordaram em participar da pesquisa. O primeiro a responder foi Luiz, estudante do quinto período de Letras. A segunda estudante foi Vitória, aluna do sexto período do curso de Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis. E, por fim, a terceira estudante, Carolina, que é aluna do sétimo período de Pedagogia na UFMG. Sendo assim temos no Brasil, representando a UFMG, três estudantes de graduação.

Na Colômbia, os contatos iniciais foram feitos, a partir da coordenação do Doutorado em Educação da UPN. O professor responsável pela coordenação me apresentou a uma orientanda, para que ela mediasse os contatos iniciais com estudantes de graduação da UPN. Ela me apresentou Joaquim, estudante do curso de Ciências Sociais. Mesmo com o esforço e a mediação da colega doutoranda da UPN, as dificuldades de acesso aos estudantes na Colômbia permanecia. Posteriormente, com auxílio do orientador do referido estudo, fizemos contato com uma egressa do Doutorado Latino Americano (DLA) da UFMG na Colômbia. Por meio de tal contato, chegamos a Alex, um estudante de licenciatura em Ciências Biológicas da UPN. A citada colega egressa do DLA também nos apresentou a mais dois estudantes, que se interessaram pela pesquisa, mas que não enviaram os escritos. Considero que as atribuições que estamos vivenciando na pandemia foram fatores determinantes para a falta de resposta dos dois estudantes colombianos. Cabe acrescentar que, no caso da Colômbia, o país viveu um período de intensos protestos contra a grave situação econômica e tributária naquele país. Apesar de todas as dificuldades aqui expostas, contamos com dois parceiros de pesquisa na UPN da Colômbia. Todos os/as parceiros/as de pesquisa foram devidamente informados de que as participações eram voluntárias e que o sigilo em relação às identidades deles era uma premissa que seguimos. O presente estudo foi apresentado para avaliação e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG. Os nomes apresentados para cada parceiro de pesquisa foram autoatribuídos.

2 “A nossa escrevivência não pode ser lida como história para ‘ninar os da casa grande’, e sim para incomodá-los em seus sonhos injustos”⁴⁶: as escrevivências dos/as parceiros/as e parceiras de pesquisa

Este capítulo está organizado em três seções. Na primeira, apresento os elementos teóricos contidos nas sociologias de François Dubet e Danilo Martucelli, que orientam meu olhar nas análises das experiências vividas e narradas nas escrevivências dos/as parceiros/as de pesquisa. Logo depois, no segundo momento, apresento as análises das escrevivências de cada parceiro de pesquisa, que serão apresentadas individualmente: a partir dos escritos de cada estudante. E, por fim, no terceiro momento, está contido um breve histórico da implementação das políticas de ações afirmativas e das ações de assistência estudantil na UFMG e na UPN.

2.1 As experiências sociais, as provações e os suportes: François Dubet e Danilo Martucelli

Partindo da conceituação de François Dubet sobre as experiências sociais em meio escolar, identificamos que as experiências sociais descritas pelos/as parceiros/as de pesquisa, nas escrevivências, apresentam elementos que as aproximam das lógicas de ação e subjetivação apresentadas pelo autor. Digo aproximar porque o referido autor não centra as análises em especificidades das experiências étnico-raciais, fato que aparece, marcadamente, nas escritas dos/as parceiros/as dos dois países em questão. Exatamente por isso, digo de aproximações teóricas, pois as experiências que dizem das questões étnico-raciais são mais contempladas e explicadas pela concepção de Conceição Evaristo de escrevivências. Assim, ousou dizer que estamos diante de experiências sociais, como denomina Dubet (1994). Outro importante elemento teórico nas análises, foram as percepções de Danilo Martucelli (2006; 2007) sobre as provações encontradas nas diversas interações que rememoram as escrevivências. Assim, busco me apropriar do alerta conceitual de Dubet tentando não seguir padrões universalistas europeus em tais análises. Por isso, parto da ideia de que as vivências e experiências sociais latino-americanas exigem um olhar mais voltado para a classificação racial promovida pela modernidade e pelo sistema-

⁴⁶ EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In ALEXANDRE, M. A. (Org.). Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 21.

mundo. Antes, porém, farei uma breve explanação do conceito criado por Dubet no contexto escolar francês.

O sociólogo francês François Dubet (1994) defende que a experiência social é, no contexto da sociedade contemporânea, multicultural e heterogênea, um instrumento para a compreensão do sentido das ações dos atores sociais em diferentes lógicas. De acordo com o autor, a noção de experiência social possibilita a interpretação de diferentes práticas sociais, dentre elas, as que se referem ao mundo escolar. Isto porque a escola deixou de ser concebida como um “aparelho de institucionalizar valores” (DUBET, 1994, p. 210), por apresentar, atualmente, uma heterogeneidade de público, cujos objetivos são variados em relação a ela. A experiência social, de acordo com Dubet (1994), constrói-se a partir da combinação de três lógicas de ação: a integração, a estratégica e a subjetivação. Assim:

[...] na lógica da integração, o actor define-se pelas suas pertenças, visa mantê-las ou fortalecê-las no seio de uma sociedade considerada então como um sistema de integração. Na lógica da estratégia, o actor tenta realizar a concepção que tem dos seus interesses numa sociedade concebida como um mercado. No registro da subjetividade social, o actor representa-se como sujeito crítico confrontado com uma sociedade definida como um sistema de produção e de dominação (DUBET, 1994, p. 113).

Para ele, nas análises das experiências vivenciadas no ambiente escolar, por exemplo, devem ser observados, nos discursos dos sujeitos investigados, onde serão localizados os elementos que dizem respeito às três lógicas de ação acima mencionadas. As escolhas do estabelecimento de ensino, das disciplinas e a hierarquização das áreas de ensino, por exemplo, podem ser explicadas em termos de uma racionalidade competitiva, que se encaixam na lógica estratégica. A participação em grupos de pares e as afinidades afetivas desenvolvidas nos intervalos, nos cafés e nas brechas da organização escolar referem-se à lógica de integração. A formação de uma subjetividade ocorre quando os estudantes liberam-se tanto da competição da lógica estratégica quanto do conformismo da integração à cultura juvenil e constituem uma autenticidade em tal tensão: o agente constrói a própria personalidade.

Dubet (1994) produziu tais observações, a partir da experiência escolar nos liceus franceses, em um contexto de massificação e quebra de homogeneidade. Na descrita investigação, o autor buscou observar os diferentes sentidos conferidos pelos grupos ao jogo escolar, de tal forma que possam ser percebidas as hierarquias: “[...] dos recursos e das culturas, é também uma hierarquia das experiências, cujas tensões aumentam do topo para a base do aparelho educativo” (DUBET, 1994, p.216). Observou, então, que, apesar das experiências dos agentes estarem relacionadas às exclusões e desigualdades presentes na sociedade e na escola, tais experiências não podem ser explicadas tais desigualdades. Para se compreender as múltiplas hierarquias presentes nas experiências escolares e a heterogeneidade do público estudantil, é necessário atentar-se para as diferentes “maneiras de ser estudante” (DUBET, 1994, p. 216).

Segundo Dubet (1994), o contexto de uma universidade de massa, com o crescente número de estudantes, com a fragmentação e a atomização, haja vista as especificidades e a autonomia das distintas modalidades, cursos, diplomas, departamentos e faculdades de ensino superior (DUBET, 1994, p.512) é bem diferente daquele que foi retratado em *Os Herdeiros*, de Bourdieu e Passeron. Instigado pelas novas “maneiras de ser estudante”, Dubet elabora uma nova tipologia com base nas experiências estudantis, por meio da qual evidencia a existência de três dimensões da experiência: o projeto, a integração e a vocação, combinadas com as três lógicas fundamentais da ação - a estratégica, a de integração e a subjetivação. Dubet (1994) estima que:

[...] do ponto de vista dos estudantes, as três dimensões fundamentais da experiência estudantil podem apresentar-se assim: a lógica estratégica remete para um princípio de *utilidade* dos estudos, a lógica da integração remete para o grau de integração na vida estudantil e universitária, a dimensão subjectiva é vivida como uma forma de *vocação* intelectual e de realização pessoal nos estudos (p. 216-217).

Apesar da noção de experiência social ser apontada na obra *Sociologia da Experiência* (DUBET, 1994) é no texto *Dimensions et figures de l'expérience étudiante*

dans l' université de masse,⁴⁷ em que o autor analisa as experiências escolares de universitários franceses, considerando as três dimensões – o projeto, a integração e a vocação – as quais remetem às três lógicas de ação: a integração, a estratégica e a subjetivação. No artigo, Dubet argumenta que

[...] cada estudante define sua relação com os estudos segundo três grandes princípios que remetem às três funções essenciais de todo o sistema universitário: uma função de adaptação ao mercado das qualificações, uma função de socialização e uma função de criação intelectual crítica (DUBET, 1994, p. 347).

Seriam, então, as três dimensões que estruturariam a experiência dos indivíduos e dariam sentido subjetivo aos estudos: o projeto, a integração e a vocação. Em cada uma de tais instâncias, percebe-se a subjetividade dos atores, visto que eles são os únicos em condições de definir os projetos, pois a adesão às normas de uma organização universitária e de um meio, além de interesse intelectual e vocação (DUBET, 1994, p. 512). Vale enfatizar que, entre as três dimensões existem convergências e, sobretudo, tensões (DUBET, 1994), cujas intensidades variam no decorrer do percurso escolar. Para Dubet (1994) “[...] **quanto menos os atores dispõem de recursos, de realizações, de capitais escolares [...] mais fortes são as tensões da sua experiência**” (1994, p. 213 , grifo nosso).

Nota-se, então, que tal perspectiva teórica, ao considerar as formas da experiência estudantil e as respectivas tensões, apresenta um avanço em relação à perspectiva sociológica de estudo das desigualdades escolares, que se atém à relação entre posição social e posse de capital cultural e escolar. Em tal perspectiva, incluem-se, nas análises, os efeitos provocados por todas as experiências dos estudantes ao longo dos percursos deles nas instituições educacionais. Por isso, Dubet (1994) recomenda que, para compreender as experiências de estudantes, leve-se em consideração representações que os atores têm de si e do sistema no qual estão inseridos. Nas próprias palavras, que seja reconhecida na análise das experiências estudantis: “**a consciência que eles têm do mundo e deles próprios**” (DUBET, 1994, p. 100 , grifo nosso). É Exatamente por isso que considero a leitura e escrita de

⁴⁷ Dimensões e representações da experiência estudantil na universidade de massa (tradução livre).

si como interpretações genuínas dos próprios atores sobre as ações deles: o sentido expresso por eles às experiências e que justifica as condutas (DUBET, 1994).

Como antevê Dubet, as experiências sociais são construídas nas interações sociais, em meio a variadas tensões. As experiências são plurais e as lógicas de ação são heterogêneas, em vista disso, “Os indivíduos não podem aderir totalmente a papéis e a valores que não têm já necessariamente coerência interna, eles não se ‘colam’ às suas personagens” (DUBET, 1994, p. 17). A pluralidade própria da experiência gera um distanciamento e um desprendimento de certas estruturas, o que acaba nos levando a uma constituição em uma escala individual. Isso expõe, de certo modo, a existência de outra dinâmica societal, diferente das correntes sociológicas clássicas, em que o singular (individual) dialoga, conflita e interage com as estruturas sociais.

Assim, caminhando no referido sentido, Danilo Martucelli (2006; 2007) aponta a presença das provas em uma gramática do indivíduo. Nela, o autor buscou apresentar e reconhecer as singularizações das trajetórias, experiências e constituições individuais dentro de diferentes posições e papéis sociais. Entre os elementos da própria gramática, está o conceito de provas (ou pruebas) como elemento a ser explorado dentro das escrevivências dos/as parceiros/as de pesquisa. Trata-se de um instrumento analítico central da proposta de Martucelli, definida por ele da seguinte forma: **“As provas são os desafios históricos, socialmente produzidos, desigualmente distribuídos, que os indivíduos são constrangidos a enfrentar”** (MARTUCCELLI, 2006, p. 12, grifo nosso).

Segundo o autor, as provas apresentam, como característica, o fato de serem parte constituinte de uma narrativa particular do indivíduo, capaz de localizá-lo em certo momento social. Para ele, toda prova aparece como um exame ou teste, por meio do qual o indivíduo conflita por saber que está diante de algo capaz de operar um sistema de seleção social. As provas são grandes desafios sociais, aos quais os indivíduos são submetidos e constrangidos. Elas são, antes de tudo, grandes desafios à resistência e às capacidades de oposição dos indivíduos. É em tal ponto que o autor entra em uma gramática do indivíduo. Para Martucelli (2006), o ator é capaz de agir de formas diferentes àquelas que as estruturas sociais impõem. São os movimentos

e as ações de resistência as provas de que os indivíduos acabam se singularizando. A resposta/resistência à prova é sempre resultado de uma auto-observação, pois o ator se mede em relação à prova. Nas palavras de Martuccelli (2007), “[...] Não há indivíduo sem resposta a interrogação existencial radical de saber como os homens se sustentam no mundo” (2007, p. 63). Diante das provas historicamente⁴⁸ colocadas pelas sociedades, o ator social mede-se diante da prova. A ação dele requer certo cálculo e leitura do mundo social porque ele terá que apresentar uma resposta individual/pessoal a determinada prova colocada pela sociedade. A prova pode ser qualquer coisa que é sentida de maneira “íntima” no subjetivo do ator social. E aquilo que é sentido na experiência vivida dos atores é fundamental para a compreensão das significações societais (MARTUCCELLI, 2007).

Assim, as perspectivas sociológicas, em escala individual, abrem portas para acessar a pluralidade dos mundos e experiências incorporadas por cada indivíduo. Tomando este estudo como ponto de partida, entende-se que o fato dos/as parceiros/as de pesquisa da UFMG e da UPN terem acessado o mesmo espaço pelas mesmas políticas de ações afirmativas não iguala as experiências em categorias universais. Cada um deles experimenta, age e sente e narra a vivência de maneira diferente. Entender como o estudante se constitui no descrito meio social é entender o que sustenta a permanência ali. Assim, ao olhar para as provas, acabamos chegando aos “[...] suportes graças aos quais os atores conseguem assumir o peso de sua própria existência” (MARTUCCELLI, 2007, p. 63). Em tal caso, é possível se observar que os/as parceiros/as de pesquisa vão se constituindo individual e coletivamente em diferentes contextos de interação social, ora seguindo as imposições das estruturas sociais, ora se opondo, ora conflitando-se com elas. Todas essas situações acabam marcando as memórias que eles acessam ao produzir as escrevivências sobre as experiências universitárias. Não à toa, todos dizem em escrevivências sobre as provas, dores e sangramentos causados nas experiências narradas em escritas.

2.2 As escrevivências dos/as parceiros/as de pesquisa

⁴⁸ Escola, trabalho, família entre outras.

Neste segundo momento, apresento as escrevivências de cada um/a dos/as cinco parceiros/as de pesquisa. As escrevivências dos/as parceiros/as da Colômbia não serão traduzidas e levadas para o pé de página, por comungar da postura de formação do Doutorado Latino-americano da Faculdade de Educação da UFMG de irmanar as línguas portuguesa e espanhola, como uma postura política. Trata-se, também, de um respeito à escrita produzida de maneira genuína e literal pelos/as parceiros/as de pesquisa. Nas outras partes do trabalho, utilizarei sempre pé de página, com uma tradução livre do trecho do livro ou artigo utilizado. Afinal, como disse em parte anterior, cada parceiro de pesquisa foi convidado a tomar assento ao meu lado na escrita. Não faria sentido traduzir os escritos neste momento.

2.2.1 “Quero não mais sangrar⁴⁹”: a escrevivência de Luiz

Figura 1 – Tatuagem da América Invertida de Joaquín Torres-García (1943) no braço de Luiz



Fonte: arquivo pessoal.

“Ou, pelo menos, **agir para sangrar menos**, para conseguir **prevenir o sangramento**, mas, no caso inevitável de o sangramento aparecer, que eu tenha, em

⁴⁹ Título da escrevivência de Luiz.

meu poder, o equipamento dos **Primeiros Socorros**. É **cansativo refletir demais sobre todas as imposições sociais** que nos acometem. Mais cansativo ainda é perceber que, em algumas vezes, você acaba sendo vencido por elas. **Faltam acessos, as forças são oscilantes**. É exaustante **viver buscando um termo final**, um alcance que seja considerado, **um paradigma de reconhecimento**. Nessa busca, atravessada por racismos, nos **esquecemos de vivenciar** o que realmente importa: **o processo experimentado no presente**. Com o passar do tempo, **a gente acaba se esquecendo de todo o percurso trilhado, que nos oportunizou chegar até aqui**. No agora”. Luiz⁵⁰ inicia a escrivência dizendo não querer mais sangrar. O desejo de não reviver dores das provas guardadas na memória faz com que ele queira ter ao alcance equipamentos de “primeiros socorros”, para estancar os sangramentos que surgirão. Ele sabe que existem ferimentos não cicatrizados em memórias e experiências conflitantes, por se afirmar diante de imposições sentidas. E é a percepção da existência de tais feridas (ou memórias do conflito diante das provas) que podem se abrir e que fazem com que Luiz entenda que muitas delas foram causadas por imposições sociais. Mas a que imposições ele se refere? Há, de certa forma, menção à pressão social, por seguir algo de certa maneira que ele denomina imposição social. A estrutura o parece violenta a tal ponto de feri-lo. É preciso lutar e cuidar para se manter firme (por isso, os primeiros socorros). Ele inclusive anuncia o desejo de um paradigma de reconhecimento. Ao observar as palavras escolhidas por Luiz, percebemos um destaque ao sentimento de imposição social, ou a prova. É o conflito estabelecido, individualmente, com as provas que fazem com que Luiz não reconheça os avanços na busca pelo reconhecimento até aquele momento. O desejo de fugir do sofrimento do conflito e da resistência pode feri-lo novamente e ele sabe que isso pode ofuscar a percepção dos processos vividos, das conquistas e até mesmo da caminhada que percorreu para estar ali. Toda a evitação ao sangramento acaba emergindo quando ele entende o que suscita medo no presente, a escrita de si. O convite a Luiz para escrever sobre si faz com que ele revise situações e sentimentos, guardados em uma memória, que ele imaginava ter trancado no

⁵⁰ A escolha do nome Luiz é do próprio parceiro de pesquisa. O motivo da escolha é a vontade de reverenciar Luiz Gama, advogado negro abolicionista responsável pela defesa de pessoas escravizadas em diversas províncias brasileiras no século XIX.

passado. Mas, ele descobre que todas estavam ali, como marcas ou tatuagens, como aquela que fez no braço. A escrita o faz sangrar novamente as feridas, porque ele se depara com uma perspectiva mais ampla dos constrangimentos das provas pelas quais precisou passar.

“Escrever, nesse sentido, é um **ato de (re) lembrar, de registrar memórias e sentimentos**, sejam elas reais e/ou fictícios. **Escrever é vivenciar de novo**, ainda que parcialmente, o passado, o presente e o futuro. Talvez, essa última frase tenha soado paradoxalmente. Eu sei disso. Ora, como “vivenciar de novo” aquilo que ainda nem foi experimentado? Esse é mistério da escrita e da leitura: **nos fazer embarcar em tempos e em espaços profundamente contraditórios e humanamente atravessados pelo drama e pela melancolia. Escrever sobre si mesmo é um grande desafio**, atravessado pela história e pela memória, aspectos que, segundo Lília Schwarcz (2019, p.19), “são formas de entendimento do passado que nem sempre se confundem ou mesmo se complementam”. **Carregado de objetividades e de subjetividades**, aceitei esse convite – o de escrever sobre minhas trajetórias nas instituições educacionais pelas quais transitei”.

Ao exercitar a escrita de si, Luiz se volta para as vivências e provas pelas quais ele passou. Ali, ele identifica emoções e sentimentos conflitantes e contraditórios diante daquilo que acessa nas próprias memórias. Isso tudo é entendido por Luiz como algo melancólico, por trazer de volta para o presente algumas situações que suscitam dores latentes. Escrever para Luiz é reviver memórias e sentimentos que o fazem sangrar. Escrever sobre si e sobre as próprias experiências não é tarefa fácil, por transbordar mais subjetividades do que as racionalidades. Ao escrever, as provocações também se apresentam e ele sabe o que é vivê-las. Tempos, provocações e memórias dialogam, conflitam e acabam se atravessando na escrevivência de Luiz. Mesmo sabendo dos sangramentos contidos nas memórias das vivências escolares, Luiz prossegue.

“No entanto, neste texto, **resumirei**, e muito, **tudo que carreguei (e que ainda carrego) nessa bagagem**. Em pouquíssimas linhas, pretendo abrir pontes de reflexão a partir das minhas vivências. **Para início de conversa, meu nome é Luiz**.

Atualmente, tenho (quase) 24 anos. Sou um homem negro, ativista político-social e ingressei na universidade pública por meio das ações afirmativas. Sou bacharel em Direito pela faculdade, concluindo o curso no final de 2019. Além disso, estou graduando em Letras, licenciatura Português, pela Universidade Federal de Minas Gerais. A maioria das minhas pesquisas acadêmicas se concentram nas áreas de Ciências Penais e Criminologia, das Relações Étnico-raciais e da Análise do Discurso”.

Ao aceitar o desafio de escrever sobre si, Luiz inicia a seleção das situações e memórias. Há uma eleição e seleção na escolha dos fatos, memórias, pessoas e lugares narrados. As memórias são vastas. Exatamente por isso, ele adianta que será algo resumido, pois sua bagagem é bem maior do que aquela que apresenta aqui. É em tal momento, então, que ele se apresenta para quem lê a escrevivência, dizendo que se chama Luiz, que tem 24 anos, que é um homem negro e ativista social. Somente depois de dizer dos sangramentos e de deixar implícita a dor das provas é que ele se apresenta. Aliás, ele inicia as escrevivências dizendo que não quer sangrar sem nos dizer quem é. As memórias que emergem ao ser instigado a escrever sobre si são marcadas pelas provas do racismo durante a trajetória escolar e pessoal e isso ele não quer (re)viver. Logo depois, Luiz se apresenta como graduado em Direito e estudante do curso de Letras da UFMG. Localizando, também, as temáticas e áreas de estudo nos dois campos de formação. Lendo a apresentação de um homem negro, que possuirá, em breve, duas graduações, pode parecer que as provações foram poucas e que tudo aconteceu de maneira muito fácil e sem sangramentos.

“Chegar até aqui não foi tão fácil, sobretudo se avaliarmos materialmente a realidade brasileira, que atravessa opressões de classe, de raça, de gênero e de sexualidade. Menciono isso porque, hoje, eu percebo o quão importante é a ação de (re) afirmar conscientemente a nossa história, com honestidade, principalmente nós, pessoas negras”.

Estar na posição social que hoje ocupa não foi algo fácil, pois Luiz sabe que precisou passar pelas provações das imposições e limitações sociais que se colocam para a população negra. Ele as sentiu na pele a cada sangramento como anunciou no início

da narrativa. São tais vivências e memórias que Luiz evita ao (re) visitar para escrever sobre a trajetória dele. Por outro lado, ele entende que precisa (re)afirmar a força da resistência, diante das provas, honrando a história de tal forma que isso possa ser um legado para muitos outros, que passam por situações como as que ele passou. Viver atravessado pelas violências das imposições sociais de raça, gênero e sexualidade não é fácil. As imposições às quais Luiz menciona podem ser interpretadas como as provas de Martuccelli. É com elas que precisa lutar e resistir, mesmo sabendo que é difícil viver e sair delas sem sangrar. Isso é ainda mais difícil, quando se revisita a própria história para uma escrita de si. Mesmo não sendo algo simples, Luiz prossegue a escrevivência, contando da própria trajetória escolar.

“Cresci e concluí a educação básica em escolas estaduais de Minas Gerais e sempre ouvi de minha mãe a seguinte frase: “você precisa ser duas vezes melhor, Luiz”. Guardo boas memórias da infância, mas confesso que tranquei, em algum lugar bastante profundo da minha mente, algumas lembranças bastante tristes que, em verdade, revelam o quão nefasto é o racismo estrutural na construção de nossas subjetividades”.

Ser egresso da escola pública e ter vivido a infância nela tem alguns pesos na história de Luiz. A frase “você precisa ser duas vezes melhor, Luiz” é algo que ele ouve desde pequeno da mãe. O peso da frase repercute na memória não só um conselho materno, mas, também, uma luta diária da população negra contra o racismo e a branquitude no Brasil. O conselho materno carrega consigo o amor da mãe como um suporte à dor da existência social de Luiz. Mas, o aconselhamento, também, acaba revelando para Luiz a cruzeza dos privilégios da branquitude: ele precisava provar que era duas vezes mais capaz em tudo para ser reconhecido. Há, ainda, no conselho da mãe o peso da luta solitária que Luiz travaria desde a infância, nas provas escolares e do trabalho, pelo reconhecimento social. A frase materna ecoa aquilo que Luiz queria fugir, os sangramentos oriundos das imposições sociais sob os corpos e condições de vidas negras.

“A situação financeira da minha família não abria margem para que eu pudesse continuar estudar em uma instituição particular de ensino. Meus pais são

trabalhadores autônomos. De bicos em bicos, eles têm encarado essa jornada de sustentação familiar. Desde a 1.^a série (atual 2.^o ano) do Fundamental, então, estudei em instituições públicas estaduais. Naquele contexto (e ainda hoje), meus pais corriam contra o tempo: trabalho, passagem de ônibus, alimentação, contas de casa, mais trabalho. **“Você vai estudar ali um dia, Luiz” – diziam eles apontando para o campus Pampulha da UFMG. Para escrever e rememorar minha infância, fui ver algumas fotos antigas. No percorrer das fotos e dos registros de gaveta, percebi que, de certa forma, circulei por vários lugares: tive o privilégio de transitar brevemente por alguns poucos espaços que, infelizmente, muitas pessoas não têm acesso.** Involuntariamente, naufragado nas fotos, **acabei destrancando memórias profundas, relembro falas, atitudes e olhares que nenhum ser humano merece experimentar”.**

Ao (re)memorar as vivências escolares, ele acaba percebendo fragmentos de uma infância feliz, apesar da presença do racismo. Entre as memórias, Luiz apresenta a família. Os pais são identificados como trabalhadores autônomos, que sempre precisaram buscar o sustento familiar diariamente. A instabilidade econômica da família acaba sendo o motivo de ter passado toda a trajetória escolar na rede pública. Revisitando fotografias guardadas nas gavetas, Luiz observa que, mesmo com todas as dificuldades econômicas, os pais sempre foram suportes, ao alimentar e estimular nele o desejo de estudar na UFMG. As fotos também destrancaram memórias de provas que ele não gostaria de visitar. A palavra destrancar utilizada por Luiz nos sugere uma ação de proteção ou segurança. Trancamos algo para assegurar que está em segurança, longe de olhares ou mãos indevidas. No caso de Luiz, o destrancar das memórias, para escrever sobre si, libera o sofrimento de provas e vivências que trazem para ele a sombra dos sangramentos.

“Aos 5, tinha em mente que ser preto era coisa de gente estrangeira (lá daquele “país”, África). Ser negro, na visão daquela criança, era estar excluído daquilo que se precisava almejar: o padrão. Era ser reconhecido e associado a alguém sem futuro, era estar fadado ao fracasso, era ser ninguém. Desde os 6, fui alvo direto de piadas sobre meu (sobre) peso e, principalmente, sobre minha cor e meus traços. Não entendia muito bem todas essas opressões. **Eu tinha seis anos!**

Lembro que, **um dia após a educação física nos primeiros anos de ensino fundamental, cheguei em casa correndo – pega a bucha. Esfrega a pele. Percebe que aquela cor não sai. Desespero.** Um ciclo vicioso que se repetia silenciosamente. **Dos 7 aos 10, o reflexo do espelho mental denunciava: negro? Não... era moreno.** Nem isso. Era, com certeza, pardo. **Quando a dúvida batia, a bucha, certamente, tornava-se a pior inimiga.** Dos 11 aos 16, **constatei, ainda que inconscientemente, que havia uma imposição bastante explícita no meu meio educacional: precisava ser bem melhor do que meus colegas de sala,** como se tudo aquilo fosse uma verdadeira corrida. **Para sair de casa, deveria se vestir duas vezes melhor. Ser duas vezes melhor. Comportar-se duas vezes melhor.** É o que Lima Barreto outrora desabafou: “A capacidade mental dos negros é discutida a priori e a dos brancos a posteriori”.

Por ter destrancado memórias junto com a caixinha de fotografias, Luiz traz à tona percepções dos constrangimentos das provas raciais no Brasil. Ali, ele identifica a negação do pertencimento étnico-racial, além de reviver memórias de vivências em que o racismo se fez presente na escola. Luiz lembra que, na imaginação de menino, o racismo sempre pareceu algo muito distante do Brasil. A dificuldade e a negação de se pensar racialmente fazia com que Luiz não conseguisse se identificar como uma criança negra na infância. E, mesmo sem admitir ser uma criança negra, a branquitude (a prova) gritava aos ouvidos que ele não era “padrão”. Ele se recorda e revive dores do Luiz menino que queria, sem qualquer consciência, se encaixar no padrão estabelecido pela branquitude. A prova racial no caso brasileiro é bastante cruel, pois ela tenta adequar o indivíduo ao padrão, sufocando histórias e culturas. Para fugir de tal constrangimento, Luiz esfregava na pele a bucha para tentar ser e se encaixar naquilo que era “imposto”. As memórias da infância na escola e as reflexões sobre tal momento apontam para Luiz a necessidade que ele sentia de se “encaixar” na normativa da branquitude. O olhar para o espelho era o confronto com aquilo que ele negava os traços e a cor ali refletida. Mesmo negando o que via no espelho, o menino Luiz sabia que era negro. Mas ele não queria ser negro, por achar ser sinônimo de fracasso, de exclusão. Ser “duas vezes melhor” aparece como solução para o apagamento das provas com que conflitava, em diversos campos da vida social, tanto aos estudos quanto nas formas de vestir ou se comportar. O conselho materno servia

também como fórmula para fugir dos constrangimentos das situações racistas. Luiz nota que o conselho era uma tentativa de “encaixe” nos padrões brancos. As estratégias de se destacar por ser bom aluno, se comportar bem e se apresentar sempre bem-vestido eram formas de se “encaixar” e ser aceito, dentro de padrões brancos da escola e da vida social. Ser muito esforçado, ou “duas vezes melhor”, como diz, era um símbolo de sucesso, inclusão e reconhecimento para Luiz. Ou uma maneira de se relacionar com as pressões da estrutura social.

“Aos 17, o reflexo do espelho volta a assombrar a vida do jovem “pardo” que, ao mergulhar nos estudos do cursinho pré-vestibular (cuja mensalidade provinha de todo o seu rendimento como jovem aprendiz e da ajuda dos pais), começou a expandir sua visão. Conseguiu perceber a beleza de sua cor PRETA e a força que ela tem. Finalmente, constatou que inúmeras experiências ruins que passaram em sua vida foram frutos do racismo”.

As aulas e as discussões do cursinho foram importantes para que Luiz percebesse a negação ao pertencimento racial e iniciasse um processo de construção da negritude. Era um descortinar de informações e de visões críticas nunca apresentadas a Luiz. É em tal momento que parte das provas escolares e tensionamentos da trajetória de Luiz passam a ser identificadas e entendidas por ele. Processos como os vividos por Luiz, são descritos pela antropóloga Lélia González, em “Tornar-se negro”. Nele, a autora ressalta que não se nasce negro, torna-se. De maneira muito próxima da constatação de Lélia González, Luiz inicia no cursinho preparatório para o vestibular o processo de construção racial, às vésperas de ingressar no ensino superior. A própria Lélia, em uma entrevista datada em 1988, declara que “A gente não nasce negro, a gente se torna negro. É uma conquista dura, cruel e que se desenvolve pela vida da gente afora. Aí entra a questão da identidade que você vai construindo. Essa identidade negra não é uma coisa pronta, acabada.”⁵¹.

Assim, o “tornar-se negro”, anunciado por Lélia Gonzalez, é o início de um processo social de construção de identidade e de resistência política, que engloba o rompimento

⁵¹ GONZALEZ, Lélia. “A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social”. *Raça e Classe*, Brasília, ano 2, n. 5, p. 2, nov./dez. 1988.

com as tentativas de embranquecimento (as provas ou as imposições mencionadas em diversas partes da escrevivência de Luiz), que levam a uma consciente reafirmação da negritude. É em tal momento, inclusive, que Luiz escreve a palavra preta em caixa alta, como um grito da descoberta e reafirmação consciente da cor dele. A essa altura, Luiz já se sente capaz de se resistir às provas. Há outra marca importante no texto, o uso dos verbos conseguir e constatar no pretérito: Luiz fala de si no presente como se estivesse de fora olhando para o passado de um jovem qualquer de 17 anos. É como se ele não fosse o sujeito do passado, como se não estivesse falando de si. Mas, tal momento, também, é apontado na escrita de Luiz como uma mudança de postura, que o leva a reconhecer, resgatar, valorizar a história e o legado cultural negro. Possivelmente, o Luiz que escreve e reflete hoje sobre as marcas do passado usa os verbos no pretérito por se admirar e identificar ali uma mudança de rumo, ou uma tomada de posição do sujeito ao enfrentar a prova racial.

“Não é fácil lembrar das imposições, dos olhares preconceituosos, das amizades superficiais, da negação, do silenciamento. É difícil lembrar, inclusive, porque minha memória insiste em esconder todos esses aspectos. E, como dizia Conceição Evaristo, escrever é um ato de muito sangrar. “Tá se achando demais, Luiz!” Ao longo dos anos, principalmente a partir da minha experiência na faculdade como bolsista do Direito Integral, **consolidei o pensamento de que tenho grande dificuldade em reconhecer conquistas.** Foi também ocupando os territórios acadêmicos que me dei conta que **precisamos ser estratégicos a TODO MOMENTO. E isso cansa! Cansa demais”**.

O resgate das memórias da infância e da adolescência pelas fotografias acompanhado da escrita faz com que Alex volte à questão do sangramento. Mas ele percebe que o sangrar não é solitário. Ele identifica outra pessoa que também sangra ao escrever. Tal pessoa é Conceição Evaristo. Ao mencionar a autora, Luiz identifica e deixa clara a percepção de que toda escrevivência emerge as provas das experiências negras na sociedade. Ao sangrar a escrita, Luiz localiza ecos de uma frase que mina a autoconfiança para o reconhecimento das capacidades e conquistas pessoais. A frase é “Tá se achando demais, Luiz!”. E tais ecos indicam, para Luiz, uma mensagem dura que diz que ele, por ser negro, não deve sonhar, ou ser

orgulhoso das conquistas. Diante de tamanha violência, Luiz anuncia a necessidade de ser estratégico, para não sangrar. Destaca-se a menção “a todo momento” em caixa alta como que denunciando o estado de alerta constante para não sangrar.

“Aliás, a escolha pelo curso de Direito e, posteriormente, a escolha pelo curso de Letras (concomitantemente ao curso de Direito) estão atravessadas por tantos aspectos que não saberia externizá-los nessa oportunidade. **Existe um sistema (im) posto que, a todo momento, constrói um imaginário de que não somos capazes. Acreditei, por muito tempo, que muita coisa na minha vida aconteceu por pura sorte:** a famosa síndrome do impostor. **E mesmo quando você quase acredita e sinaliza estar aparentemente seguro, vem a estrutura da branquitude e te diz: “tá se achando demais né”?!** Eu confesso que essa crença ainda é forte na minha cabeça, apesar do tremendo esforço, individual e coletivo, em desprender meu pensamento dos moldes hegemônicos”.

Ao falar das estratégias que anunciou anteriormente, Luiz avalia não saber dizer os motivos que o levaram a escolher o Direito e o curso de Letras. Sabe apenas que vive tensionado pela pressão de uma lógica racista, que limita e mina a confiança do negro. As provas se impõem ainda que ele não as localize, em um primeiro momento. Isso gerou em Luiz o sentimento de que tudo que conseguiu e acessou na vida tenha sido mera jogada de sorte. A branquitude, principal prova de Luiz, é claramente nomeada durante a escrevivência. É ela quem o constrange por insistir em se impor para ele como norma. E Luiz resiste sabendo que está diante de uma estrutura excludente e violenta.

“Ser negro e permanecer no universo acadêmico é um grande desafio. Isso porque você se depara com realidades que não se pensam enquanto padrão. **Numa instituição privada de ensino superior, como faculdade, permanecer é uma tarefa ainda mais desafiadora. O que me ajudou (e o que ainda me ajuda) são as políticas de assistência estudantil da UFMG, que nos dá suportes financeiros para passagem e contribui para a minha alimentação nos restaurantes universitários da Universidade”.**

Sabendo das múltiplas violências que a branquitude é capaz de produzir, para se impor, Luiz aponta as provas que precisa passar para ser reconhecido na academia. Em um primeiro momento, ele localiza os constrangimentos das provas nas situações vividas no interior de uma faculdade particular. A do racismo estrutural é sentida por Luiz nas práticas cotidianas em tal ambiente. E mesmo sabendo das presenças, ele ainda convive com a “síndrome do impostor”, a minar a autoconfiança. Mas Luiz sabe que a confiança nas potencialidades dele precisa ser constantemente alimentada, para permanecer na academia. Logo depois, Luiz aponta a um importante suporte da permanência dele na UFMG. As políticas de assistência estudantil e de permanência da UFMG são apontadas na escrevivência de Luiz como um importante suporte da experiência na universidade. Mas permanecer, também, tem outros aspectos, como as dimensões simbólicas da interação social no ambiente.

“Tive, até o momento, quatro professores negros na graduação (tanto na UFMG, quanto na faculdade) – foram 10 períodos de Direito, com no mínimo seis disciplinas por semestre, e são 04 períodos de Letras até então. **Nossas histórias são retiradas das grades curriculares e parece que a realidade social do nosso país não é levada em consideração pelo ensino formal.** A busca pelo entendimento crítico, estrutural e interseccional, então, é também um desafio nas universidades. O texto já tá ficando grande demais. Não sei se fiquei satisfeito com a escrita até aqui. **Suprimi, consciente e inconscientemente, várias lembranças.** Também não foi um dos melhores textos no quesito coesão/coerência. **Mas essa é vida: parcial, incoerente, complexa e diversa”.**

Se sentir representado na universidade por professores negros é algo que aparece como elemento importante para o fortalecimento da formação e construção de si. Ter mais representatividade negra entre os docentes da universidade é apontado, por Luiz, como potencial suporte para ele e outros estudantes negros na universidade. É a prova vencida por outros, servindo de estímulo ao acesso e à permanência na universidade. A necessidade de abertura na universidade, para outras perspectivas históricas, culturais e do conhecimento, também, é apontada por Luiz como desafio à permanência de pessoas negras na universidade. Os epistemicídios não passam despercebidos na experiência universitária de Luiz.

“Refletindo sobre as memórias que (re) encontrei nas fotos guardadas, eu percebo o quão importante é a ação de AFIRMAR nossas trajetórias. É necessário se emancipar e lutar pela emancipação dos nossos, assim como nossos ancestrais também lutaram para que pudéssemos estar aqui. Eu vou seguindo daqui, aprendendo a respeitar cada momento da minha história, analisando, ora com carinho, ora com imprecisão, todos esses percursos. Não podemos ter medo de afirmar nossos repertórios. O autocuidado e o amor próprio são, de fato, um processo de construção e de reconstrução diário”.

Aprendendo, se fortalecendo e se reafirmando, Luiz se despede. As palavras ao final soam como aconselhamentos a outros/as estudantes negros/as como ele. A escrevivência dele é recheada pelas memórias dos becos das provações. Apesar disso, Luiz localiza parte das resistências às provas na força da ancestralidade e do legado por ela deixado. A palavra “afirmar”, escrita em caixa alta, deve ser lida em sentido lato, por estar tanto naquilo que Luiz grafa nas escrevivências quanto na tatuagem no corpo dele: a América Latina de ponta cabeça, ou o sul global como referência. Tudo é sentido, atribuído para demonstrar uma construção de orgulho diaspórico negro em resposta aos constrangimentos do racismo estrutural.

2.2.2 “Meu nome é Vitória, esse é um relato das minhas experiências...”⁵²: a escrevivência de Vitória

“[...] a partir do momento em que ingressei no ensino superior. Em 2018 **fui selecionada por meio do Sisu** para ocupar uma vaga na UFMG, **pelo sistema de cotas** ingressei no curso de Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis, costumo dizer que eu usei o **combo de cotas**: por renda, ser estudante de escola pública e preta. **Eu escolhi narrar minha história focando em cada uma das casas que já morei**, essa escolha foi feita por que cada um desses lugares foi totalmente diferente e **essas experiências são partes da minha história**”.

⁵² Trecho inicial da escrevivência de Vitória.

Vitória⁵³ escolhe começara escrevivência se apresentando e dizendo o ano de ingresso no curso escolhido na UFMG. Ela, também, localiza o acesso ao curso de Conservação e Restauração de Bens Culturais da universidade, por meio das políticas de ações afirmativas e pelo processo seletivo nacional, o Sisu. Segundo ela, a entrada se deu pelo “combo” cota social, egressa de escola pública e negra. Sem muitas voltas, ela anuncia as provas e as resistências que viveu até chegar à universidade. Logo após, anuncia que a narrativa sobre as experiências vividas na universidade seguirá a linearidade de moradias pelas quais passou, desde que se mudou para Belo Horizonte. Assim que recebi e li a escrevivência de Vitória, observei que a narrativa se aproximava muito da lógica daqueles jogos em que precisamos pular casas sucessivas para chegar ao fim do jogo, ou a conquista do título de vencedor. A experiência universitária relatada por Vitória acontece tal como os jogos: a cada nova casa um novo desafio (ou prova) se apresenta e ela precisa criar constantes e diferentes estratégias e ações, para suportar e superar tais situações e, assim, passar para a próxima casa, ou fase. Cada casa, tal como nos jogos, é um novo desafio à permanência, pois, ela diz: cada lugar é totalmente diferente do outro.

“A minha vinda para Belo Horizonte foi totalmente desorganizada, para dizer o mínimo. Quando optei pelo meu curso, Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis, eu não tinha noção do que era a UFMG. Eu não sabia nada sobre o que era o ensino superior e como iria ser minha vinda para Belo Horizonte. Com 18 anos eu pisei pela primeira vez na capital do meu estado, essa é uma das coisas que eu sempre quis fazer: viajar, conhecer lugares. Devido às questões econômicas, essa nunca foi uma realidade para mim. Morei até os 18 anos em Itamarandiba no Vale do Jequitinhonha, nunca tinha feito nenhuma viagem e quando cheguei de uma cidade pequenina que nem ônibus tem me senti totalmente deslocada. Ingressar na universidade pública foi um dos marcos da minha vida. Sem nenhum exagero para mim essa experiência não se assemelha a nenhuma outra na minha vida.

⁵³ O nome que utilizo no texto para me referir a essa parceira de pesquisa, Vitória, é um pedido e uma escolha da mesma. Ao perguntar sobre as motivações da escolha, ela me respondeu que a leitura das escrevivências dela seria autoexplicativa e que qualquer pessoa que lesse conseguiria facilmente responder a pergunta sobre o nome escolhido.

Eu não tinha noção do que era a UFMG, quando fui descobrindo aos poucos a universidade esse processo também foi sobre minha própria descoberta”.

Vitória é natural de Itamarandiba, cidade localizada em uma das regiões mais pobres do estado de Minas Gerais, o Vale do Jequitinhonha. A cidade de Vitória está a aproximadamente 419 quilômetros de distância da capital do estado, Belo Horizonte. A conquista da vaga em um curso de graduação na UFMG é acompanhada por muitas experiências novas, entre elas, a ida, pela primeira vez, à capital do estado. Vitória conta, inclusive, que nunca havia saído da cidade natal, até ser aprovada para a UFMG. Ao pensar na cidade, Vitória adianta que a terra natal não possui qualquer paralelo com o universo urbano com o qual se deparou em Belo Horizonte. A alegria da aprovação na UFMG é acompanhada pela incerteza em relação à moradia e à sobrevivência em Belo Horizonte. Mesmo encantada com a conquista e as novidades que tudo isso trazia, Vitória aponta que tudo isso se misturava com o desconhecimento do curso escolhido e da vida universitária. Tal desconhecimento da vida em uma cidade de maior porte, o custo de vida em tais localidades e o que era viver a universidade, acabam gerando, desde o início, muita ansiedade em Vitória, pois as condições econômicas da família sempre foram frágeis. Acredito que, exatamente por isso, a escrevivência das experiências tenha seguido, linearmente, as mudanças de casas, desde a chegada a UFMG. A grande ânsia desde a aprovação na UFMG foi saber onde morar, como pagar as contas, se alimentar e locomover com os poucos recursos econômicos que possuía. Garantir o direito adquirido na universidade passava por mais uma prova, a permanência material.

“Casa 1 - A primeira casa em que morei foi o apartamento de uma amiga da minha família. Assim como eu ela é de Itamarandiba e cursou pedagogia na Faculdade de Educação, em 2018 ela estava no mestrado e **mais do que ninguém ela sabia como sair de Itamarandiba para estudar** seria. Nessa primeira casa eu morava com duas mulheres e uma bebê de seis meses. **A condição para ficar nesse apartamento era cuidar da bebê** à noite já que sua mãe era garçonete de um restaurante no período noturno. **Eu passava a noite acordada cuidando dessa bebê. Nesse período eu ainda não tinha meu nível da FUMP.** Embora estivesse trabalhando de babá, eu iria receber depois de um mês e eu não tinha dinheiro. **O pouco que tinha**

usava para pegar ônibus. Nessa época eu fazia uma refeição por dia, o almoço no bandeirão custava 5,60 então eu ia pra casa almoçar o mais tarde possível e era isso que eu podia ter naquele momento. Eu vim pra BH com o resto de dinheiro que eu tinha juntado fazendo faxinas em Itamarandiba, então a questão econômica era um grande problema. Ao mesmo tempo que tudo era extremamente difícil eu me encarava cada vez mais com a UFMG, nesse período **eu não passava muito tempo no campus, eu assistia minhas aulas e voltava pra casa**, mas o pouco que eu podia ir conhecendo já era muito importante pra mim. **Com a ajuda de uma amiga de Itamarandiba consegui o contato de uma pessoa pra faxinar a casa** dela aqui em Belo Horizonte. Nesse momento **essas faxinas me ajudavam. Elas eram muito cansativas, mas eu fazia o que precisava para manter o meu sonho vivo**. Quando eu digo que fazia o que precisava isso significa muita coisa, essa pessoa pra quem eu faxinava era muito rica, no entanto muito mesquinha também. Ela mal me oferecia comida, me pagava pouquíssimo. **Eu fui fazer faxina porque era o que eu já fazia na minha cidade, eu estava trabalhando com o que eu estava habituada**. Nesse momento tudo era muito instável, **eu dormia na sala do apartamento, não sabia me locomover na cidade e estava me habituando com a graduação. Eu não sentia que estava na cidade, eu apenas transitava uma sensação muito estranha de não pertencimento**. Fora a universidade o lugar que eu ia era a casa em que trabalhava, a casa dessa mulher era próxima a UFMG, então eu pegava o ônibus até a universidade e fazia o resto caminho a pé. **Essa primeira casa em que morei era provisória e eu poderia ficar lá por pouco tempo**. Quando eu ainda não estava habituada a minha primeira casa já tava na hora de ir pra próxima”.

Como a primeira casa se relaciona aos primeiros meses na cidade, Vitória ainda não contava com trabalhos temporários para se manter. A única renda que tinha, naquele momento, era a poupança feita com os pagamentos das faxinas que fez em Itamarandiba, antes de vir morar em Belo Horizonte. A realidade de morar de favor na casa de uma conhecida também não favorecia a integração na cidade e na universidade, porque, além de não ter condições econômicas para se transportar e se alimentar, ela ainda precisava pagar a estadia no apartamento, trabalhando como babá no período noturno. Era, antes de tudo, preciso sobreviver na cidade, para que

o sonho do curso superior se mantivesse vivo. Toda a pressão pela sobrevivência acaba trazendo para Vitória um sentimento de não estar de fato vivendo a cidade e o sonho do curso superior. Desde a chegada a Belo Horizonte, Vitória busca sobreviver na universidade, trabalhando, na maioria do tempo, como faxineira. A atividade acaba sendo a principal forma de obtenção de renda para pagar arcar com a subsistência na cidade. A falta de resposta ao pedido de auxílio estudantil na FUMP acabou levando Vitória a prestar serviços de faxinas em Belo Horizonte, como uma forma de ganhar algum dinheiro para se manter na universidade. Toda a insegurança econômica acabou gerando um início de curso com integração universitária bastante frágil para Vitória, por não ter condições de estar ali para além do tempo das aulas. Vitória nos provoca a refletir sobre o quanto as políticas de democratização de acesso, como as políticas de ações afirmativas no ensino superior, precisam estar atentas ao fato de que o acesso só é efetivo se vier acompanhado por políticas sérias de permanência e inclusão social na universidade.

“Casa 2 - Quando cheguei em Belo Horizonte tinha certeza que iria conseguir uma vaga na moradia, meu **nível da FUMP demorou muito pra sair, e quando saiu eu fiquei totalmente desorientada. Fui classificada como nível III, desse jeito não conseguiria ir para moradia.** Depois do choque inicial **passei a procurar alternativas de casa. Eu pesquisei repúblicas, casas de conhecidos, até em um convento cheguei a ver vagas.** No final **tudo era muito inviável e cada vez mais eu me desesperava.** Depois de muito procurar, **decidi ir para um cômodo improvisado em cima de uma autoescola.** Uma amiga da moça com que eu morava estava oferecendo essa vaga, por 300 reais. Ainda sem entender muito bem como tudo aconteceria decidi ir pra esse lugar. Pouco tempo antes de mudar fui almoçar na casa de uma amiga que conheci na universidade, ela fazia o mesmo curso que eu e morava no mesmo bairro. A gente voltava de ônibus juntas e conversamos bastante. No dia desse almoço ela comentou com a tia sobre minha situação, e na hora essa tia falou: **"porque você não vem morar na minha casa?"**. Eu estranhei bastante. **Todas as pessoas me alertavam bastante sobre como pessoas do interior eram vistas na cidade grande, eu desconfiei um pouco da boa vontade dessa moça.** Depois de um tempo nós conversamos e ela me explicou a situação, a filha mais velha dela estava em intercâmbio por seis meses assim um quarto da casa estava livre. Ela tinha

outro filho de 14 anos, e ela se preocupava muito com ele ficar sozinho em casa enquanto ela trabalhava. **Então ela me fez a proposta de que eu ficasse na casa com a condição de fazer companhia pro filho dela, limpar a casa uma vez por semana e passear com as cachorras.** Eu não teria que pagar nenhum valor, eu aceitei a proposta e fui morar nessa casa, esse combinado também era temporário, assim que acabasse o intercâmbio da filha mais velha eu teria que me mudar. Fui pra essa casa e comecei a me sentir mais tranquila, apesar da desconfiança inicial eu posso dizer sem dúvidas que esse foi um dos melhores lugares em que morei. **Maria Alice (nome fictício) é realmente uma pessoa muito boa, ela não me tratava mal ou diferente das outras pessoas.** Esse período foi bom porque **comecei a sentir que a minha vida era mais do que ir e voltar da universidade. Eu comecei a sentir que estava em BH, do jeito mais simples ir na feira hippie, andar de bicicleta na lagoa da Pampulha.** Essas pequenas coisas foram muito importantes pra mim, **eu me sentia largada numa cidade nova longe da minha família e sem dinheiro tudo era muito hostil,** o acolhimento que eu senti na casa de **Maria Alice foi muito importante para ajudar na minha permanência na universidade,** mais do que uma casa eu sentia que eu tinha acolhimento, isso dinheiro nenhum paga. As experiências nessa casa foram muito positivas. Com o retorno da filha de Maria Alice eu tinha que me mudar mais uma vez. Quando meu primeiro semestre acabou, fui passar as férias em Itamarandiba, e **novamente a questão de onde eu iria morar estava presente”**.

Novamente, a grande provação que tirava o foco e a tranquilidade de Vitória era a falta de moradia. Há, no citado sentido, uma questão que merece destaque, a importância das ações de assistência estudantil e a agilidade na resposta aos estudantes, para evitar dificuldades de permanência, como as de Vitória. A experiência de permanência de Vitória aproxima-se muito das vivências de vários estudantes, que precisam sair das cidades de origem para morar na localidade da universidade à qual foram selecionados. Isso acaba expondo a dualidade do alcance de alguns programas do governo federal, como, por exemplo, o Sisu. Ele de fato é uma ampliação das chances para os estudantes, ao oferecer a possibilidade de candidatura e seleção para praticamente todas as universidades públicas brasileiras, mas ele não está alinhado às políticas de assistência estudantil de tais instituições.

Ao pensar o caso de estudantes de camada populares, como Vitória, é preciso que a ampliação de oportunidades seja acompanhada pela rapidez e eficiência na resposta das políticas de assistência estudantil e permanência. A mesma lógica se aplica ao estudante que ingressa nas universidades pelas políticas de ações afirmativas, visto que é pouco efetivo dar chances de candidatura e ingresso sem se pensar na ampliação das políticas de assistência e permanência. A falta de sincronia de tais políticas acaba gerando constrangimentos como o gerado em Vitória. Durante o segundo semestre dela na universidade, por exemplo, Vitória precisa ir morar em um cômodo improvisado em cima de uma autoescola, por não ter alternativa. Ao apontar todas as possibilidades de moradia naquele momento, Vitória aponta inclusive um convento. Logo após a experiência de morar em local improvisado (a autoescola), Vitória acaba se mudando novamente: ela é convidada a morar, temporariamente, na casa da tia de uma colega de turma. Tal moradia é o primeiro lugar onde Vitória diz se sentir acolhida e respeitada, desde a chegada a Belo Horizonte. Ao observar a narrativa de Vitória, notamos que, em meio a tantas fragilidades, uma pessoa desconhecida acaba sendo o primeiro suporte de existência e permanência em Belo Horizonte. É a partir da atuação da citada tia da amiga que consegue se sentir menos estrangeira à cidade e à universidade. A estadia é paga com serviços de cuidados a criança e a um animal doméstico. Apesar de estar em uma casa em que se sentia acolhida, havia um tempo determinado para a saída, porque a prima da colega de curso estava voltando de um intercâmbio.

“Casa 3 - Nesse meio tempo em que estava em Itamarandiba **a questão de onde eu iria morar em BH seguia sendo um problema**. Depois de várias conversas acabei **descobrendo uma menina de Itamarandiba que também estudava na UFMG e tinha um apartamento próprio**. Pessoas conhecidas nos colocaram em contato e conversamos bastante **e ficou decidido que eu iria morar no apartamento dela, nos mesmos moldes da casa anterior, limpando a casa uma vez por semana**. **Combinamos também que iríamos dividir as contas**, na teoria tava tudo certo. O problema é que tudo saiu de um jeito muito errado. Assim que voltei pra Belo Horizonte fui para esse apartamento, no começo estava tudo certo eu passei uma semana sozinha no apartamento. **Assim que a dona do apartamento chegou eu percebi que as coisas não estavam normais**. O combinado era arrumar a casa, uma faxina

uma vez por semana, de cara essa moça já pediu pra que eu fizesse as marmitas dela, depois lavar as roupas na mão até mesmo ela tendo uma máquina de lavar em casa. Essas coisas foram se agravando, **eu não podia sair de casa mais, tinha que estar disponível para quando ela tivesse alguma vontade.** Contando assim resumidamente parece ser muito estranho, mas a forma como essa moça era manipuladora era terrível. **Eu tentava pagar as contas da casa e ela nunca aceitava, sempre falava que ia esperar todas as contas chegarem nessa ela nunca me deixava pagar nada. Ela veio conversar comigo falando que não estava satisfeita, que eu não era grata o suficiente.** Eu estava vulnerável, não tinha pra onde ir e fui aceitando as coisas que ela impunha. **Eu morava de favor, ela não deixava eu pagar as contas e ficava me tratando como uma ingrata.** As coisas foram ficando cada vez piores. **Ela recebia os amigos em casa e eu tinha que arrumar tudo antes deles chegarem e tudo depois que eles iam embora. Ela me via como uma empregada,** um episódio foi muito marcante pra mim, um dos amigos dela derrubou suco no chão, ele foi pegar um pano para secar e ela disse "deixa isso, a Vitória limpa". Ela me tratava como uma pessoa inferior. **Eu tava tão presa por todas as tarefas que ela me dava que eu não tinha condições de refletir sobre minha situação, eu ia pra universidade e voltava correndo pro apartamento, todo tempo livre que eu tinha era usado pra fazer coisas na casa.** O meu curso é muito importante pra mim e é o que eu quero fazer na vida, essa é uma certeza que eu tenho. **Depois das coisas que eu passei nesse apartamento eu cogitei parar de estudar e voltar pra minha cidade. Acho importante ressaltar que o recorte de raça foi um fator forte nessa experiência. Claramente como essa pessoa me enxergava como menor e fazia de tudo para me prender nessa situação. Era muito fácil pra ela colocar uma mulher negra nessa situação,** eu só me dei conta depois de muito tempo, claro. Toda essa situação foi muito traumatizante, quando eu resolvi sair dessa casa eu **decidi que não iria mais ficar em um lugar que não fosse pago, essa última situação me mostrou que o que eu precisava é estar em um lugar que todos os meus direitos e deveres fossem iguais aos dos outros moradores.** Com essa perspectiva eu **conversei com minha mãe e comecei a procurar uma república. Minha mãe me apoiou incondicionalmente, mesmo que fosse um sacrifício enorme pagar o aluguel nós optamos por isso.** Eu tinha uma

amiga que morava em uma república no centro. Eu fui visitar esse lugar e como estava bem apressada em conseguir uma república pra morar me mudei pra esse apartamento na rua Guajajaras”.

Como a casa anterior possuía um tempo determinado para a estadia dela, Vitória precisava, ao final do terceiro semestre do curso, buscar a quarta casa em Belo Horizonte. Durante as férias em Itamarandiba, ela é apresentada a uma conterrânea, que mora em um apartamento próprio em Belo Horizonte. O combinado para morar no local era que Vitória dividiria as contas com a proprietária/moradora do apartamento, e parte do pagamento seria feito por uma faxina semanal no local. O problema é que, na prática, a proprietária do apartamento não deixava que ela pagasse as contas e submetia Vitória à função de empregada doméstica. No cotidiano, a dona do apartamento entendia que Vitória deveria exercer todas as atividades domésticas no tempo e do modo estabelecido por ela. Como ela não permitia que Vitória pagasse contas, ela acabava refém dos desmandos da proprietária/conterrânea, tal como em condições análogas ao trabalho escravo. Para além da desumanização prescrita a Vitória, havia, também, uma manipulação da realidade por parte da proprietária do apartamento. A experiência narrada por Vitória escancara as heranças infelizes da escravidão e da naturalização das opressões, violências e subalternização da mulher negra na sociedade brasileira. Era natural para a mulher branca proprietária do apartamento que a mulher negra fosse submetida a situações como as que ela impôs a Vitória. A proprietária do apartamento apresentava também, em um sentido psicanalítico, certo gozo⁵⁴ diante da situação de Vitória, ao cobrar gratidão e deixá-la morar naquelas condições. Os conflitos na relação acabam se agravando e Vitória passou a ter cada vez menos tempo para se dedicar à universidade e a seu curso. Também a saúde mental de Vitória começou a ficar abalada e ela passa a cogitar um retorno para a cidade natal, abandonando a universidade. A forma como a proprietária da casa entendia a presença de Vitória demonstrava claramente a presença do racismo na relação. Para além das provas das desigualdades econômicas e de classe, Vitória precisa resistir às imposições

⁵⁴ A concepção de gozo em psicanálise não está relacionada a algo prazeroso, mas sim um mal por conter em si a destruição de outro ou de algo.

estruturais do racismo. Apesar dos sofrimentos experimentados, inclusive o mental, Vitória decide persistir, ao se mudar para a quarta casa em Belo Horizonte.

“Casa 4 - Minha última experiência já tinha sido muito cansativa, eu só me enterrava nos estudos depois que saí da casa anterior. Nessa fase comecei a aproveitar a universidade, eu comecei a ir no forró às quartas na praça de serviços ficava estudando nas bibliotecas do campus Pampulha e da FDCE. O que eu mais fazia era ficar fora do apartamento, eu literalmente só usava o quarto para dormir. O quarto era minúsculo, o quarto tinha uma cama bem pequena com uma janela bem pequena, o quarto ficava separado do resto da casa, esses quartos são chamados de dependência de empregada. Mesmo o apartamento sendo grande e muito amplo a lógica pro quarto de fora era muito diferente, o banheiro principal do apartamento era no mínimo três vezes maior do que o quarto em que eu dormia. Quando o fim do semestre se aproximou eu comecei a passar mais tempo no apartamento. A FDCE era praticamente meu quintal, eu comia lá no almoço e na janta, nos finais de semana eu não tinha o bandeirão e comia em casa. Como esse era o primeiro lugar em que eu pagava pra morar eu tava me habituando a toda a situação, economicamente as coisas estavam bem instáveis. O meu quarto era muito pequeno, eu comecei a me sentir presa, eu via as outras pessoas nos quartos normais e eu trancada no quartinho. Eu fui ficando cada vez mais presa, acuada. Essa sensação me deixou desnorreada, então eu passava o máximo de tempo possível fora de casa. Quando eu comecei a ficar no apartamento mais tempo outro problema surgiu, o esquema do apartamento era o seguinte: uma moça alugava o apartamento e sublocou as vagas, além disso ela morava no apartamento também. Essa moça começou a me assediar sexualmente, tudo que tava ruim foi só piorando. Como o semestre estava quase acabando eu só pensava em ir pra Itamarandiba. Essa república estava sendo desmontada então comecei a procurar a próxima. Saí de um apartamento e fui passar as férias em Itamarandiba, nesse tempo fiquei procurando lugares para morar em Belo Horizonte. Uma amiga morava em uma república que estava com vaga no bairro Ouro Preto conversei com a proprietária e lá fui eu pra quinta casa”.

A quarta casa a qual Vitória passa a morar é uma república no centro da cidade. Por ter pouco dinheiro para pagar pela moradia, ela acaba tendo poucas possibilidades de escolha. Na citada república, ela consegue uma vaga para morar no quarto anexo, chamado “dependência de empregada”, pois a proprietária alega que, naquele momento, os demais quartos do apartamento estavam ocupados. Como tinha pouco recurso econômico, ela não possuía opções de escolha, pois outras repúblicas custavam mais do que ela podia pagar. E, novamente, o racismo se faz presente na experiência social de Vitória. Ela era a única menina negra da república. O cotidiano de morar em um quarto minúsculo, quase sem ventilação e afastado das demais moradoras demarca mais uma vez uma segregação social e racial para Vitória. A sensação de solidão e exclusão acentuou-se ainda mais quando a proprietária do apartamento passou a assediar sexualmente Vitória. Como se não fossem suficientes todas as situações vividas até aqui, Vitória ainda precisou lidar na quarta casa com a percepção objetificada e hipersexualizada do corpo da mulher negra. A situação aponta para os legados infelizes da escravidão e o tráfico de contingentes populacionais negros como objetos, que se tornariam coisas de alguém. A narrativa do assédio direcionado à única menina negra da república é a infeliz tradução e perpetuação da desumanização herdada da escravidão na sociedade brasileira. Ao final do quarto semestre do curso, Vitória se vê novamente diante da necessidade de mudança para outro espaço, pois, além das condições insalubres da dependência de empregada, havia também a urgência de fugir do assédio que sofria diariamente naquela república.

“Casa 5 - Antes de me mudar fui passar as férias mais uma vez em Itamarandiba. Nessas férias eu fazia faxinas para juntar dinheiro e aproveitava pra ficar mais tranquila na minha casa. Desde o primeiro semestre na universidade eu procurava vaga de estágio, bolsa de extensão e qualquer oportunidade que aparecesse. Finalmente no começo de 2019 eu participei de um processo seletivo em que eu tinha certeza que ia passar. Nesse meio tempo eu estava me habituando na nova casa onde eu morava com duas meninas, inclusive uma colega da Conservação. A tão esperada bolsa veio depois de quase um semestre do processo seletivo, fui chamada pra uma vaga no ICB. Finalmente parecia que as coisas iam se ajeitar e ficar bem, mas como já vimos nos episódios passados não é

fácil desse jeito. **Minha situação econômica tinha melhorado, não era como se eu fosse milionária, mas uma bolsa pra mim nesse momento significava muito. Como eu estava no bairro Ouro Preto eu não pagava mais ônibus**, essa redução de gastos foi ótima pro meu orçamento restrito. Nessa fase, **embora a situação financeira tenha melhorado, minha saúde mental estava acabada. Eu fiquei muito mal, e entrei em uma depressão muito profunda.** Quando acordava de manhã eu não conseguia me levantar, me arrumar e ir pra aula. Eu ficava cada vez pior, não conseguia fazer minhas coisas e cada vez me sentia mais ineficiente, nessa fase me afastei dos meus amigos fui me distanciando do que eu gostava e me movia. **O sentimento que me tomava era o de incapacidade, eu me sentia inferior aos outros colegas do curso, uma péssima pessoa no geral.** Quando eu comecei a entender a gravidade dessa situação procurei ajuda de uma psicóloga. Com ajuda consegui melhorar, mesmo essa fase sendo uma das piores fases na minha graduação, alguma coisa boa eu tirei disso. **Eu consegui identificar quais eram meus amigos verdadeiros e com quem eu podia contar, foi uma fase de autoconhecimento.** Minha saúde mental estava muito abalada, **eu associo isso as diversas coisas que eu fui vivenciando com a entrada na universidade**, se a UFMG era um mundo de possibilidades pra mim era também uma forma de me provar. Apesar de já estar nessa altura do relato eu vejo que eu passei por tantas, tantas coisas que eu precisaria de anos para colocar tudo em uma linha descritiva capaz de captar tudo. Tendo todas as minhas bases reviradas, meus princípios foram questionados reconstruídos. É difícil passar por isso, mas também é muito importante. **Quando eu digo que entrar na UFMG é uma revolução eu acho que essa é uma das formas mais adequadas de descrever o processo, o caminho é bem difícil** mas eu gosto das mudanças que aconteceram. **Nessa casa em que morávamos as três meninas a convivência era ótima entre nós, o problema era a proprietária do apartamento que morava no mesmo prédio. Eu levava o dinheiro do aluguel para ela na porta do apartamento, ela achava isso ruim. Quando acontecia qualquer coisa no nosso apartamento ela reclamava comigo, ela insinuava que as outras meninas eram tranquilas e eu causava os problemas. A explicação é simples: as outras meninas eram brancas.** Essa proprietária chegava a pegar imagens das câmeras pra ver o que eu e as outras meninas fazíamos nas áreas

comuns do prédio. Um dos casos mais bizarros foi quando uma das meninas levou um menino com uma moto pro apartamento. Eles entraram com a moto pelo portaria de pedestres, a proprietária pegou as imagens da câmera e enviou pra mim me recriminando. Mas eu não estava nas imagens. Foi assim que fui vendo que **os problemas com essa proprietária tinham uma raiz única chamada racismo**. Além disso, o apartamento era muito ruim, com uma infraestrutura péssima. **Meu quarto era minúsculo e tinha uma infestação de abelhas**. Foi assim que fui procurar uma casa melhor. E lá fui eu pra sexta casa”.

A quinta casa coincide com o quinto período de Vitória: ela se muda para uma república bem próxima à UFMG. No momento em questão, no quinto período do curso, o acumulado de situações vividas desde a chegada à UFMG explode e resulta no processo de adoecimento psíquico de Vitória. A chegada tardia da bolsa de estágio no Instituto de Ciências Biológicas não foi suficiente para aplacar o sofrimento represado por dois anos bastante complicados na universidade. Não obstante a tudo isso, o racismo também acompanha Vitória na quinta casa. O convívio com as colegas da república era bom, mas a relação com a proprietária do apartamento era bastante conflituosa. Na quinta casa, a experiência de Vitória é marcada pelas dificuldades do adoecimento psíquico, a infraestrutura ruim do apartamento e o racismo da proprietária. Aqui, o suporte dos amigos é notado por Vitória como o apoio à permanência e ao enfrentamento do adoecimento mental. As situações de racismo e adoecimento levam Vitória a buscar outro espaço para morar.

“Casa 6 - Quando eu fui morar na sexta casa eu já estava em um relacionamento, e passava pouquíssimo tempo em casa. Saía super cedo pra universidade e voltava muito tarde. **Essa foi a fase em que passei mais tempo na UFMG. Eu chegava às 7 da manhã pro café da manhã e só ia embora por volta das 23 horas. Nessa época eu não tinha computador, eu assistia às aulas, ia pro laboratório no ICB em que era bolsista, jantava no bandejão e depois procurava um laboratório de informática para poder estudar**. Achar um tempo livre era quase impossível. **As pessoas da minha nova casa eram ótimas, e elas tinham dois cachorrinhos que eu amava**. Nessa casa eu tive um quarto bom depois dos dois últimos que foram péssimos. Efetivamente no começo da pandemia eu saí dessa casa, embora ainda

pagasse o aluguel, **eu comecei a quarentena na casa do meu namorado e fui ficando por lá**”.

Na sexta casa em que Vitória mora, as condições eram melhores, uma vez que passou a ocupar um quarto bem arejado e estruturado dentro do apartamento. A integração dela com a universidade também apresentava melhoras e ela se sentia mais à vontade com as pessoas e os espaços. Embora tenha, finalmente, conseguido uma condição melhor de moradia, ela passava pouco tempo no apartamento em questão porque não tinha computador próprio para auxiliar os estudos por lá. Por isso, Vitória acaba se servindo durante o dia dos equipamentos dos laboratórios da universidade e passando mais tempo do seu dia lá. Foi no citado momento que se iniciou a pandemia de covid-19 e as restrições de convívio social fizeram com que ela passasse mais tempo na casa do namorado.

“Casa 7 - Ir pra casa do meu namorado não foi uma coisa planejada, nós estávamos juntos e só começamos a quarentena. Naquela época nós não sabíamos como seriam as coisas, parecia que tudo ia durar quinze dias no máximo, infelizmente como sabemos o caso não é esse. Eu no começo me sentia muito acolhida pela família dele, mãe e pai. Na fase inicial quando eu comecei entender que a doença covid era muito grave e que a quarentena ia durar muito **tempo fiquei bem ansiosa, eu não conseguia fazer nada ficava andando de um lado para outro pela casa,** me cobrando porque um amigo tava fazendo curso outro aprendendo a tocar violão e eu só parada. Tive muitas dificuldades para me adaptar. **Depois de três meses na casa do meu namorado fui pra Itamarandiba passar um tempo lá.** Quando cheguei **comecei a me sentir mal e logo pensei que disso covid,** fui três vezes ao posto até o médico aceitar pedir um teste para covid. Eu fiquei desesperada, **porque em minha casa somos seis pessoas morando em cinco cômodos. Manter o isolamento era praticamente impossível,** o teste deu negativo o que me tranquilizou muito. Quando voltei pra Belo Horizonte fiquei um tempo no apartamento em que morava antes de ir pra casa do meu namorado, eu já sabia que ia sair desse lugar e fiquei umas duas semanas só lá. **Voltei novamente pra casa de meu namorado onde fiquei até novembro. Em novembro fui pra Itamarandiba, em um contexto de aulas do ERE. A FUMP lançou vários editais para auxiliar os**

alunos na adaptação nesse novo sistema, eu fui contemplada com uma bolsa e assim consegui comprar meu primeiro computador. No sistema ERE um episódio me marcou muito, eu não queria abrir a câmera durante a aula porque minha casa é muito escura, eu nem iria aparecer caso abrisse a câmera. A professora não aceitou minha recusa e soltou a seguinte frase quando abria a câmera "sua casa não tem luz não? Como vocês vivem?"

Qual o nível de falta de conhecimento de uma pessoa dessas? Falo dessa forma porque por mais que ela conheça a estrutura do papel, a iconografia dos santos falta a ela conhecimento e empatia aos seres humanos. **É claro que ela, professora da Escola de Belas Artes, de um curso que infelizmente é muito elitizado, não iria entender uma aluna sem uma iluminação boa em casa. Claro que ela nunca pensaria que outras pessoas não tinham um escritório completamente montado para aulas remotas. Quem poderia pedir que ela tivesse empatia pelos alunos?"**

Assim, a pandemia acaba levando Vitória à sétima casa, sem planejamento ou necessidade prévia. Em razão da limitação no convívio e à necessidade do isolamento social, ela passa a morar na casa do namorado, que passa a ser a sétima casa dela em Belo Horizonte. Após algum tempo, Vitória decide retornar para a casa em Itamarandiba, para participar das aulas remotas de lá. As condições concretas da vida na cidade, como a estrutura da casa e a alta densidade de moradores, acabam disparando em Vitória um medo muito grande de se contaminar com o vírus SARS-COV19. Entre idas e vindas de Itamarandiba a Belo Horizonte, Vitória passa parte do período de ensino remota na cidade natal. Isso só foi possível porque finalmente a falta de computador enfrentada por Vitória, desde o início da graduação, é resolvida pela assistência emergencial da FUMP, para a compra de computadores, que, finalmente, é concedida. No entanto, ela se depara com outra dificuldade, a ausência de sensibilidade e respeito por parte dos docentes com os estudantes de camadas populares. A insensibilidade do corpo docente da universidade às questões trazidas pelos estudantes de camadas populares que ingressam pelas cotas é uma questão tanto racial quanto socioeconômica. A universidade brasileira ainda é composta por um corpo docente majoritariamente branco, de classe média alta, com referências eurocentradas, que não consegue se sensibilizar pelas questões dos novos públicos.

A experiência leva Vitória a descobrir e denunciar aspectos muito cruéis nas posturas e práticas na universidade. A escrivência de Vitória evidencia que, apesar da introdução obrigatória das políticas de ações afirmativas no ensino superior por força de lei, nas práticas de ensino, as relações ainda são hierarquizadas e marcadas pela distinção social. Há pouca escuta, compreensão e empatia com as demandas e realidades dos estudantes de que acessam a universidade por tais políticas. Na prática, a universidade acaba agindo como se, após o ingresso, todas as desigualdades vividas pelos estudantes das ações afirmativas desaparecessem no interior da universidade.

“Casa 8 - Quando voltei pra BH fiquei na casa de um amigo. O combinado era eu pagar pra ficar no apartamento dele enquanto ele estava na Bahia, sua terra natal. Combinado não sai caro e lá fui eu. O problema é que **o dono do prédio, literalmente dono do prédio porque ele era dono de todos os apartamentos, não gostou de mim.** Depois de me encontrar um dia na portaria do prédio ele mandou um áudio enorme pra esse meu amigo falando coisas do tipo: **“por uma questão de segurança eu preciso saber de todo mundo que entra no prédio, eu preciso conhecer as pessoas não pode ter gente estranha no prédio, gente desconhecida é perigoso.”** O proprietário no final do áudio disse o seguinte **“encontrei uma escurinha na portaria hoje”**, ficou muito claro o porquê da desconfiança dele. Quando a pessoa que eu entendia ser meu amigo me mandou esse áudio já passava das 22 horas. **Eu rapidamente procurei um lugar para onde pudesse ir, na manhã do dia seguinte sair desse lugar”.**

A oitava casa de Vitória em Belo Horizonte surge ainda na pandemia com o retorno gradual das atividades da universidade: um amigo de faculdade, que manteve um apartamento alugado em Belo Horizonte durante a pandemia, opta por permanecer na cidade natal dele. Assim, ele empresta o apartamento que manteve alugado em Belo Horizonte para que Vitória pudesse retornar à capital, dado que não faria uso em um primeiro momento. Ali, novamente, a experiência de Vitória se entrelaça novamente às provações do racismo.

“Casa 9 - A pessoa que me acolheu em seguida foi uma amiga que conheci no movimento estudantil. A casa em que ela mora e cedida pelos familiares, nessa casa me envolvi mais com o movimento estudantil e consegui experienciar o que pra mim é o comunismo em sua essência, mais do que em qualquer outro lugar nessa casa eu estava em um lugar em que as pessoas me respeitavam e dividiam comigo. Quando eu falo de dividir é sobre dividir o alimento, o carinho, os problemas, as soluções. Eu fui pra essa casa no final de fevereiro de 2021, eu recebi um apoio imensurável das pessoas que moravam nessa casa. Nesse período a situação da minha família em Itamarandiba estava muito ruim, a casa estava sem energia elétrica e chegou a faltar comida. Enquanto isso eu estava em BH sem poder fazer nada e muito fragilizada, diante dessa situação eu me sentia muito desesperada, o apoio das pessoas com quem eu morava foi muito importante. Com o apoio dos meus amigos fui me apurando, como dizem os bons mineiros, comecei a correr atrás de empregos, bicos, qualquer coisa que fosse me ajudar. A situação da minha família em Itamarandiba melhorou tudo graças a força e fé inabaláveis de minha mãe, aqui em BH recebi a notícia de que seria classificada como nível 1 pela fump, tudo estava indo muito bem. A casa em que eu estava me recebia muito bem e eu era realmente acolhida. Nesse meio tempo entre a casa de que fui expulsa e a casa da minha amiga eu e algumas amigas estávamos procurando apartamento para montar uma república, com o nível da FUMP as coisas melhoraram. Eu comecei a trabalhar com recreação infantil, trazer café da minha cidade para vender aqui, eu estava fazendo de tudo pra me virar. Eu sentia que era a hora de ir para um lugar onde eu viveria novas experiências e passaria a me manter totalmente sozinha, nessa altura eu sabia que não era justo nem possível contar com a ajuda de minha mãe”.

A nona casa de Vitória é a alternativa encontrada, logo após a situação de discriminação racial, sofrida no apartamento emprestado por seu amigo. Agora, a casa era de uma amiga que conheceu no movimento estudantil da universidade. Ao narrar sobre a nona experiência de moradia em Belo Horizonte, Vitória conta do sentimento de pertencimento, respeito e acolhimento que sente na casa. Ali, ela identifica um dos mais importantes suportes na universidade, os amigos do movimento estudantil. É em

tal momento, também, que ela consegue ser classificada pela FUMP de maneira mais adequada à realidade e à necessidade socioeconômica.

“Casa 10 - Chegando a décima casa as coisas já estavam começando de uma forma diferente, devido ao tempo em que morei em quartos muito pequenos **eu defini que não iria morar em um lugar que o meu quarto fosse muito pequeno. Estar procurando um lugar com pessoas que respeitavam e se preocupavam com esse fato pra mim já era indício de que eu escolhi morar com ótimas pessoas.** Claro que isso era o básico de se esperar, mas **a forma como para as meninas isso era um dos primeiros parâmetros para a escolha do apartamento já era muito importante.** Achamos um apartamento bom, próximo a universidade e nos mudamos. **Nessa casa moramos eu e mais três mulheres, todas pretas, com históricos de casas anteriores muito ruins e que entendiam esse novo espaço como um espaço físico e emocional de aquilombamento. Essas mulheres com que eu moro são com certeza amigas, no conceito mais puro dessa palavra. Mas a definição mais forte e que se encaixa pra explicar no ligação é dizer que somos galhos de uma mesma árvore, ligados por uma só raiz.** Fui acolhida em inúmeros lugares, tratada de formas muito desumanas em vários outros, **a única explicação para a conexão com elas é a nossa ancestralidade.** Eu fui realmente acolhida e me esforcei pra acolher. Esse foi o primeiro lugar em que fiquei totalmente por minha conta, arcando com tudo sozinha. Por mais que isso possa parecer amedrontador eu me senti muito bem e com orgulho de mim mesma por conseguir fazer isso. Me mudei no final de março. Pra quem leu esse relato até aqui pode acreditar que essa foi a última casa em que minhas aventuras por Belo Horizonte iriam acontecer. Surpreendente até para mim mesma a situação mudou, dessa vez de uma forma muito boa. **Fui selecionada para ocupar uma vaga na moradia universitária da UFMG. Recebi essa notícia com muito espanto e alegria. E me vi mais uma vez em um contexto de mudança”.**

A décima casa de Vitória surge na escrivência tal como uma redenção para os sofrimentos vividos desde a chegada a Belo Horizonte. Era o primeiro lugar no qual arcava com todos os gastos sozinha, dividindo o espaço com mais três estudantes

mulheres negras. Ali, ela considera que vive um aquilombamento⁵⁵, pois consegue se sentir à vontade na universidade e ao lado de mulheres que entendem as provações pelas quais passam as mulheres negras na sociedade brasileira. A relação de respeito tem uma explicação para Vitória, ela se reconhece nas amigas com as quais passa a dividir o apartamento. Ela nomeia a relação pela analogia de que elas são galhos de uma mesma árvore. E, se elas são os galhos, os suportes da única árvore são as raízes de todas elas, a ancestralidade. A escrevivência de Vitória é prova de que, na prática, a universidade ainda está muito focada nas ações que visavam suprir carências de ordem econômica, sem considerar a multidimensionalidade da permanência universitária. Analisando friamente o caso de Vitória, nem mesmo o apoio para moradia, o maior problema, é garantido a ela quando ela se muda para Belo Horizonte. Em tal sentido, Vitória nos encaminha para reflexões e questionamentos importantes sobre a ação e a eficácia das políticas de assistência estudantil, questão especialmente importante quando estamos diante de estudantes que acessam a universidade pelas políticas de ações afirmativas. Aliado às ações de apoio econômico, é preciso que haja uma ação concreta no interior da universidade, para mudar as posturas elitizadas de ensino e das relações sociais.

Finalmente e tardiamente, por estar no nono período do curso, Vitória começa a se sentir confortável, acolhida e respeitada na cidade, por partilhar uma casa na qual se sente respeitada e integrada. No meio de tal feliz experiência, ela recebe a notícia de que foi: “[...] selecionada para ocupar uma vaga na moradia universitária da UFMG”. Sobre a última experiência não temos informações, dado que nossa parceria finalizou-se na décima casa, ou no nono período do curso na universidade. Alguns fatos contidos nas escrevivências de Vitória merecem destaques, como: a prova do racismo estrutural presente em diversas experiências de Vitória e o suporte dos amigos de movimento social na experiência de permanência.

⁵⁵ Ao longo do século XX, relevantes intelectuais brasileiros defendem a ideia de que os quilombos são organizações sociais revolucionárias na história das Américas. Destacam-se nessa discussão o professor e dramaturgo Abdias Nascimento e a historiadora Maria Beatriz do Nascimento. Ao dizer de um aquilombamento na décima casa, Vitória nos remete importância da organização política dos quilombos, a sua ancestralidade, as suas raízes e, principalmente, a celebração da presença viva destes legados.

Também na escrevivência, Vitória dá especial destaque ao suporte das amigadas feitas dentro do movimento estudantil. Nelas, o coletivo aparece tanto a apoiando concretamente, como o caso da amiga de movimento estudantil, que oferece a casa para ela morar, quanto a incentivando a permanecer na universidade. A participação política em movimentos sociais é apontada nas escrevivências de Vitória, como um importante suporte à permanência na universidade. É também por meio da relação entre universidade e movimentos sociais que ela vislumbra possibilidades de resistências às estruturas e às mudanças de práticas no espaço. A experiência vivida com a professora em uma aula do ensino nos aponta alguns questionamentos em relação à maneira como a universidade se posiciona e age diante dos estudantes de camadas populares. Fica bastante evidente, na narrativa de Vitória, que as demandas e as circunstâncias da vida dos estudantes não são consideradas, mesmo em um contexto que parece caminhar para a democratização do acesso à universidade. O recado dado implicitamente aos estudantes no interior da universidade é: “você é quem tem que mudar e se adequar se quiser estar aqui”. Se adeque, ou admita a impossibilidade de estar aqui e saia. A universidade se mostra impermeável e incontestável para os estudantes.

Tudo isso é bastante cruel e difícil de ser vencido, porque, como disse Vitória, “[...] depois de ingressar na universidade esse sonho se transformou em uma batalha”. A escrevivência de Vitória abre portas para pensarmos além dos discursos de democratização do acesso à universidade, por evidenciar, com muita clareza, a reação de uma sociedade estruturada pelo racismo. Nas próprias escrevivências, Vitória resiste e se afirma a todo o momento diante das provações a que tem que enfrentar. A permanência universitária, no caso de Vitória, é fruto da construção de si, da identidade, dos sonhos familiares e de um legado de resistências negras. É, ainda, a resposta de uma mulher negra que movimenta as estruturas racistas da sociedade ocupando espaços na universidade pública brasileira anunciando: “Não lavo mais pratos; Li a assinatura da minha lei áurea escrita em negro maiúsculo, em letras tamanho 18, espaço duplo⁵⁶”.

⁵⁶ Trecho final da poesia Não vou mais lavar os pratos de Cristiane Sobral publicada nos Cadernos Negros nº 23 no ano 2000.

2.2.3 “Olá, como você está?”⁵⁷: a escrevivência de Carolina

“Poderia começar dando parabéns pela sua aprovação na universidade, mas farei minhas felicitações de outra forma, da maneira que gostaria de ter recebido quando passei na universidade. Queria que alguém tivesse me dito que existe um abismo entre o que foi aprendido no ensino básico e a universidade. Não porque não existam relações entre esses conhecimentos, mas porque, se o saber fosse linear, teria que se dar um pulo bem grande pra chegar à universidade. Exemplo, enquanto no ensino médio mal aprendemos a escrever redações de 30 linhas, quando chegamos à graduação escutamos falar de resenhas, fichamentos e laudas. Eu nunca tinha escutado falar disso antes”.

O texto anterior, fruto da parceria de pesquisa, é escrito dentro do modelo textual de carta, com a presença de um narrador onisciente, que adianta estranhamentos, provocações, pensamentos e sentimentos pelos quais um estudante de camadas populares passará ao ingressar na universidade. Ao escrever uma carta para si, dizendo tudo aquilo que gostaria de ter sabido antes da entrada na universidade, nota-se a tentativa de resposta ao estudante, que chegou à universidade sem nada saber das memórias próprias. Remeto a palavra estudante porque até o momento não é possível identificar o gênero da pessoa que escreve a carta. A frase inicial anuncia que, para além da festa pela aprovação, o estudante gostaria de ter recebido informações mais aprofundadas sobre a universidade e tudo que a esperaria dali para frente naquele espaço. Por ter apenas as referências escolares ao ingressar na universidade, sinaliza que estranhou e teve dificuldades desde que ingressou na universidade. A transição escola-universidade é percebida como um salto sobre um abismo. De fato, vários estudiosos da sociologia da educação vêm se dedicando a entender os desafios do acesso e da permanência de estudantes de camadas populares no mundo todo. O sociólogo francês Alain Coulon, no livro “A condição de estudante”⁵⁸, por exemplo, apontou que a entrada para a universidade, especialmente, para os estudantes ingressantes, é marcada pela necessidade de

⁵⁷ Título da escrevivência de Carolina.

⁵⁸ COULON, Alain. A condição de estudante: a entrada na vida universitária. Salvador: Edufba, 2008

afiliação e engajamento na vida universitária. Segundo o autor, a transição da escola para a universidade é acompanhada por mudanças significativas na relação do estudante com o saber, e isso deve ser considerado sempre que pensamos a vida do novo estudante.

“Outra coisa, a universidade estruturalmente é bem diferente da escola né. Existe colegiado, departamento, reitoria, pró-reitoria... Tem disciplina obrigatória, optativa, eletiva... Tem os grupos de pesquisas e os programas de extensão. Enfim, tem coisa pra caramba. E hoje, no final da graduação, eu percebo que gastei metade do meu tempo tentando entender como funcionava isso tudo, porque diferente de muitos dos meus colegas de curso, não conhecia muitas pessoas que estudaram em universidade pública e assim, não escutei histórias dos meus pais de quando eles estudavam na faculdade, ou a minha tia que me dava dicas de como estudar, ou aquele primo que me dava as finas da prova”.

Ao analisar tal trecho da escrivência sobre experiências e dificuldades com as estruturas da universidade, notamos que, de fato, não há uma preocupação em explicar ou apresentar as estruturas no momento em que os estudantes entram na universidade. As próprias políticas de permanência universitária não oferecem suportes que possam sanar as dificuldades dos estudantes com a estrutura, apresentando o funcionamento e as hierarquias das instâncias colegiadas. Saber sobre tais elementos pode afetar questões práticas e cotidianas da vida dos estudantes, como, por exemplo, em quantas e quais disciplinas eletivas devo me inscrever. O que são tais disciplinas? Eu posso/devo escolher? E, se pensarmos no acesso a políticas de assistência estudantil, há pouco apoio aos estudantes ao apresentar os editais das bolsas. Os editais possuem uma série de exigências documentais que muitos estudantes e famílias nunca ouviram falar ou sabem como conseguir. É possível que muitos não entendam ou não consigam interpretar as exigências dos editais e acabem não se candidatando às assistências, mesmo precisando delas. A universidade assume a postura de que cabe ao estudante, de maneira unilateral, para decifrar códigos e achar as peças de um confuso quebra-cabeça. Tarefa bastante complicada para o estudante, que pertence à primeira geração da família que acessa à universidade pública.

Além disso, a ausência de referências familiares dos estudantes é o retrato da exclusão histórica da população negra e pobre da universidade pública brasileira. Tal exclusão explica a ausência de explicações e orientações familiares sobre o descrito universo e estruturas. Mesmo sabendo do distanciamento das práticas escolares, a universidade cobra que os estudantes tenham clareza das diferenças desde o primeiro semestre ali. O processo de assimilação das regras não é algo instantâneo e espontâneo para todos os estudantes. A integração deles é um dos desafios dos processos de democratização do acesso à universidade. A entrada na universidade é a abertura de um universo desconhecido, para muitos estudantes, especialmente, para aqueles que estão historicamente excluídos de tal espaço. Ser a primeira geração de toda linhagem familiar a estar na universidade acaba sendo mais um fator de desvantagem para os estudantes, porque não há tios ou primos que possam alertar ou auxiliar contando as experiências. Tudo é completamente novo para o estudante e para aquele núcleo familiar.

“Pelo contrário, carrego o peso de ser a primeira neta da família a entrar na universidade pública. Digo peso, pois acredito que exista um fardo em estar nessa posição. Para sua família você é a esperança. Em conversa com outros colegas da graduação, também negros, observei que enquanto para muita gente estudar era uma opção, para nós era a saída. Meu pai sempre me dizia que se eu quisesse ser alguém na vida e não precisar ser igual a ele, trabalhar muito e ser pouco reconhecido por isso, eu tinha que estudar muito, e que ele daria o máximo para eu conseguir isso, mesmo que isso significasse abrir mão de algumas coisas. E é assim, apertando as contas que eles me ajudam financeiramente nos meus estudos”.

Somente agora, identificamos, na narrativa, que estamos diante de uma mulher. Ao mencionar a palavra neta notamos que aquele que chamamos acima de estudante ganha um gênero dentro do texto. O até então narrador onisciente começa a se apresentar dentro da escrevivência. Ser a primeira presença de um núcleo familiar historicamente excluído dos bancos das universidades públicas não é apenas alegria pela conquista de tal lugar, há muitas responsabilidades nisso tudo. Nas palavras desta estudante entendemos que o ingresso na universidade é também uma cobrança. No referido trecho, ela utiliza palavras muito significativas para

entendermos o quanto o acesso à universidade pública é importante para toda a família. Ela diz do ‘peso’ de estar na universidade. A palavra contém em si a dicotomia da alegria e da cobrança de sucesso e ascensão social. Se, por um lado, Carolina sente que precisa estar à altura das expectativas depositadas ao longo de anos por seus pais, por outro, ela sabe que a estadia ali é, também, a redenção de variadas renúncias e expectativas dos pais ao longo dos anos. O ‘peso’ que sente é a obrigação de ser bem sucedida ao realizar o sonho acalentado com resignação e persistência por diferentes gerações familiares. No entanto, o ‘peso’, também, é esperança, ou a única saída das opressões diárias vividas pela população negra e pobre, em um país, cujo racismo orienta a estrutura social. E, no caso dela, a família entende o sucesso no nível superior como uma chave que leva à porta de saída das opressões. Isso, também, carrega consigo o ‘peso’ ou a responsabilidade de não frustrar tantos sonhos e expectativas. A família é um suporte fundamental para ela diante das provas da vida social e da trajetória escolar. Daí, a necessidade de não decepcionar fracassando, ou abandonando a universidade.

“Isso é doido, porque você vai conhecer umas pessoas que vão dizer pra você aproveitar muito a universidade, para não se preocupar em formar, que você tem muito tempo. Chega a ser repetitivo, mas mal sabem eles que a gente tem tempo, a cada dia que passa é mais um dia que nossos familiares se apertam pra eu gente tá aqui. Então, a gente vai achando formas de sobreviver. Porque assim, a assistência estudantil existe e ajuda muito, mas em muitos casos não é suficiente. O que é o meu caso”.

Assim, a escrivência em foco mostra que a universidade é um lugar de muitas aprendizagens e vivências. Mas, para os estudantes negros, como anunciado, é a única saída. Isso faz com que haja certa urgência pelo sucesso, pois toda uma geração está por trás de tal conquista. A falta de tempo para “aproveitar” a universidade é sentida por ela de duas formas. Na primeira, localiza-se o não ter tempo para “perder” reprovando na universidade, porque resultaria em mais sacrifícios financeiros para os familiares: cada reprovação é lida como perda de tempo, dinheiro e vida daqueles que se ‘apertam’ para que ela possa estar na universidade. As ações da assistência estudantil da UFMG são apontadas como importantes suportes, mas

não são suficientes para satisfazer todas as necessidades materiais da vida universitária. Mesmo com o suporte constante da família, ela revela precisar de outras fontes para sobrevivência na universidade.

“Eu sempre tive muita vontade de ter tempo para participar de grupos de pesquisas, de assistir muitas palestras e etc. Mas desde o meu primeiro período procurei fazer atividades que me dessem remuneração. Isso não é ruim, tive ótimas oportunidades com isso, mas perdi algumas. Por exemplo, tinha vontade de ser bolsista de iniciação científica de uma professora, mas ela só tinha uma vaga remunerada que já estava ocupada, então eu teria que ser bolsista voluntária e pra isso eu teria que abrir mão do projeto de extensão que eu fazia parte, pois ele me demandava muito tempo, mas isso não era possível. Os R\$400,00 da bolsa pra alguns é pouco, mas pra outros fazem falta.”

As demandas da permanência material acabam orientando até mesmo as escolhas e processos de aprendizagem da parceira de pesquisa. Novamente, a falta de tempo acaba sendo um problema no caso da referida parceira, porque a necessidade de se inserir em atividades acadêmicas que gerem algum tipo de renda acaba não oportunizando experiências universitárias livres da obrigação de remuneração como recurso para permanência material. Por meio do relato, a parceira de pesquisa nos lembra de que certas “escolhas” durante a trajetória universitária não são tão livres ou baseadas apenas no gosto. No caso dela, as limitações econômicas impõem restrições no tempo disponível para participar de tudo que gostaria de conhecer e participar na universidade. O fruir universitário acaba sendo demarcado pelos aspectos e necessidades da permanência material.

“Mas não vou dizer só coisas ruins. Você vai conhecer muita gente legal, que tem história parecida com a sua e vocês vão se ajudando. Você vai ter acesso a debates que você nunca teve antes, ou já teve, mas não de uma forma tão aprofundada. O que pode ser ruim às vezes, pois isso demanda algumas leituras, e que, em alguns casos, a gente não entende nada do que tá escrito. Você vai ver, eu brinco que a universidade tem outra língua muito diferente do português que eu aprendi cotidianamente. O povo tem uma mania de falar coisas simples com outras palavras

mais “formais”. Isso me lembra uma história, no meu primeiro período a professora passou um artigo para ler e eu não entendi nada, cheguei para aula perdida e durante o debate parecia que todo mundo tinha compreendido tudo. Depois, conversando com um colega ele disse que estava na mesma situação e que apenas fingiu que compreendeu. Com o tempo fui criando estratégias para poder entender pelo menos a ideia central dos textos. Vai chegar um momento que você começa a usar essa “outra língua” no seu dia a dia, aí mistura tudo”.

Apesar dos muitos estranhamentos e críticas à universidade, ela também percebe a universidade como um lugar que abre muitos universos, pois, ali, ela pode ter acesso a conhecimentos e a debates de maneira qualificada e mais aprofundada. A universidade é vista como um local de encontro e aprofundamento de conhecimentos, ao mesmo tempo, tudo causa estranhamentos na parceira, devido às práticas exigidas, como: a quantidade de leituras, a interpretação dos textos e a linguagem diferente da habitual. Assimilar tantas regras e novas formas de estudar e se expressar acabam gerando certo incomodo na parceira. Embora seja algo muito diferente de tudo que vivenciou, ela percebe avanços na formação, como a assimilação de uma outra forma de expressar as ideias e as linguagens.

“Muitos dos debates que você vai presenciar, às vezes, é algo bem comum no seu cotidiano. Digo isso, principalmente, se você cursar algo na área de humanas e sociais. Por exemplo, vai ter debates sobre questões raciais que você vai identificar várias situações da sua vida, vai compreender de outra forma algumas coisas e algumas lembranças vão sendo ressignificadas. Mas ao mesmo tempo, pra muita gente ali aquilo é novo. E aí, às vezes, você vai ter que lidar com umas teorias loucas de quem nunca vivenciou aquilo realmente. No início você fica com raiva, depois você perde a paciência e percebe que, muitas dessas pessoas, estão mais preocupadas com seu próprio ego”.

Ainda sobre os estudos e debates na universidade, a parceira aponta os avanços no entendimento de certas experiências vividas, que ficaram marcadas na memória. Algumas delas oferecem possibilidade de ressignificação, segundo a narrativa dela.

Mas há, também, aspectos da dimensão simbólica da permanência⁵⁹, sendo apontados pela parceira de pesquisa durante a própria escrevivência. Eles aparecem como uma crítica à forma como são conduzidas as discussões que dizem do racismo, dos métodos de ensino e até mesmo dos currículos vigentes.

Assim, as tensões contidas na experiência da parceira sinalizam para a universidade a necessidade de ressignificação dos currículos e das ações pedagógicas, para que possa garantir, de fato, uma democratização não violenta e sem epistemicídios. Ao receber os estudantes por políticas afirmativas, é preciso que a universidade promova muito mais que acesso. Ela precisa promover condições favoráveis ao engajamento institucional, para envolver e integrar o estudante à universidade. Devido à ausência de tais ações, os estudantes acabam sendo submetidos a violências. Se analisarmos tudo que a parceira de pesquisa apontou, é bastante violento não ter tempo para viver a integralidade da experiência universitária. É violento ter que escolher atividades apenas pela presença da remuneração. Assim como é violento não se ver representado em currículos e debates.

“Deu pra perceber que eu tenho diversas críticas à universidade, né? E aí muita gente me pergunta porquê eu ainda estou nela. E a resposta é simples. Parte da minha vida foi construída para eu estar aqui e eu não vou e nem posso “falhar”. Talvez seria um pouco dramático dizer que não há outra saída, porque há, mas eu não quero outra saída. Porque apesar da universidade diversas vezes me dizer que ali não é meu lugar, ou que eu sou apenas uma estatística. Eu entendo que estar ali é resistência, afinal a universidade tem um lugar bem privilegiado na nossa universidade, não é atoa que por muito tempo não era lugar de pessoas negras e pobres. Mas hoje é, e isso foi conquistado com muita luta do nosso povo. Então, estar na universidade, para nós, é lutar por um projeto de sociedade, sem violências raciais e de gênero, mais igualitária e democrática. Pra isso, é importante que a gente enegreça a universidade. Pra gente ocupar espaços, que ainda hoje, é pouco ocupado pela população negra. Pra ter preto engenheiro, médico, biólogo, economista, professor e cientista. Enfim, acho que já

⁵⁹ De acordo com a socióloga brasileira Dyane Brito (2009) a dimensão simbólica da permanência está relacionada à efetiva inclusão do estudante de maneira que este se identifique e reconheça parte daquele universo. Identificam-se nessa dimensão dois aspectos: os pedagógicos e as questões culturais.

falei demais e espero que a gente tenha outras oportunidades para conversar. Por último, bem-vinda a universidade e nunca se esqueça que esse lugar é seu, você merece e faz parte dele. Abraços, Carolina⁶⁰”.

Ao final da carta de escrevivência acima, é possível identificar o nome da narradora onisciente, Carolina. A carta dela é uma exposição de questionamentos à estrutura da universidade, às formas de ensino, ao volume de leituras para as aulas, à escrita acadêmica, além de outros pontos. Partindo de tal princípio, as indagações dela acabam se estendendo às práticas e aos métodos de ensino vigentes nas escolas. Ao final da leitura da carta de Carolina, é possível se refletir, também, sobre a escola e o grau de preparo que ela tem oferecido aos estudantes para a continuidade dos estudos na universidade. Fica evidente, ao final, também, que a percepção de responsabilidade de Carolina, ou “peso”, como denomina em alguns pontos da carta, transcende os compromissos com a família. Ela amplia tal compromisso em nome de todos aqueles que lutaram e lutam há tempos por espaço nas universidades e isso é, também, combustível para a permanência de Carolina, ali. Nas próprias palavras dela, “eu não posso e não vou falhar”: nos dá a dimensão da amplitude do compromisso social, político e histórico dos estudantes negros/as no interior das universidades. Assim, a escrevivência dela traduz, claramente, o imperativo de representatividade negra na universidade e na academia, além da consciência histórica de que é uma herdeira legítima da luta dos movimentos sociais negros pelas políticas de ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras. A experiência dela denota a urgência para a promoção de ações que diminuam o sentimento de estrangeirismo, que muitos estudantes negros sentem nas universidades, de tal maneira que ele possa ser substituído por um sentimento de pertencimento acadêmico, cultural, social e racial. A escrevivência de Carolina aponta para a necessidade de uma universidade que não se mostre indiferente à presença, às histórias e às demandas dos estudantes

⁶⁰ O nome que utilizo no texto para me referir a essa parceira de pesquisa, Carolina, é um pedido e uma escolha da mesma. Ao perguntar sobre as motivações da escolha, ela diz que sua intenção é homenagear a escritora negra Carolina Maria de Jesus. Carolina Maria de Jesus é uma escritora negra brasileira que possuía pouca escolarização que se destacou por seus escritos, em forma de diários, sobre sua dura realidade da mulher negra na favela. Seu livro mais popular é “Quarto de despejo”.

cotistas. Carolina escreve e indica, para si, que estar na universidade é a amplificação de muitas outras vozes, lutas e histórias, como poetizou Conceição Evaristo,

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes, recolhe em si
as vozes mudas caladas engasgadas nas gargantas.
(...) O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.

2.2.4 “**Marginados**”⁶¹: a escrevivência de Joaquim⁶²

“Viva la vida, llena de alegría,

Viva la alegría, llena de vida,

Las emociones en mi paladar

Estoy en mi zona no puedo resistir más.

No cambio el barrio por millones,

Ni por una mansión, tengo

La altura, la cultura, las colinas

Las montañas...

Todas las calles en las danzas de la niñez

Las juventudes, la vejes, prefiero irme a pie adentro de las casas,

Adentro la ciudad, como un infante gozo

De felicidad, veo las sonrisas de los demás...

Veo al vecino, a la doña, las tiendas, la pureza de

Mi madre esperando para almorzar, el amor

De mi chica, el sentimiento de la fuerza popular...”

A poesia “Marginados”⁶³ possui tom mais crítico e político. Joaquim anuncia exclusões e vulnerabilidades às quais as populações afro-colombianas estão expostas. Sempre que fala de tais questões, Joaquim parece tomar como referência a diversidade espacial e socioeconômica da Colômbia. A diversidade colombiana de

⁶¹ Título de uma das escrevivências de Joaquim.

⁶² Joaquim não quis escolher um nome para que pudesse se identificado no estudo. Por isso este é o único parceiro que recebeu um nome de minha escolha, Joaquim.

⁶³ Tradução livre: Marginalizado.

paisagens, climas, culturas e do país é marcada por uma intensa desigualdade social e étnico-racial. Em diversas regiões, em especial, nas periferias da capital e nas regiões onde estão localizadas as comunidades negras do pacífico, a ausência de ação e proteção do Estado é fato marcante. Fato que influencia o título da poesia “marginado”. A tradução da palavra para o português revela o tom da crítica e o descontentamento de Joaquim diante das ausências e omissões do Estado. Em termos sociológicos, costumamos recorrer ao termo marginalizado para dizer de algo (ou alguém) que está separado de um todo, ou à margem de um centro. Assim, estar marginalizado significa não ocupar espaços centrais dentro da sociedade. Estando separado, ou à margem do resto da sociedade, aqueles que ocupam tal lugar não são considerados na sociedade. A poesia de Joaquim reforça toda literatura consultada sobre as questões étnico-raciais na Colômbia. A história dos movimentos sociais afro-colombianos, que será apresentada em capítulo posterior, apresenta a constante tentativa de apagamento e invisibilização das populações afro-colombianas no país.

Mas, a poesia “Marginados” não pode ser lida somente como um lamento ou uma mera denúncia das omissões do Estado. Ela, também, apresenta o olhar de familiaridade e amor pelos espaços que, muitas vezes, são vistos somente como lugares esquecidos ou “marginalizados” na sociedade colombiana. Joaquim parece tentar transmitir o olhar de alguém que foi criado em tais locais, o que transparece na escrita dele com familiaridade, sentimentos de pertencimento e amores. A poesia de Joaquim apresenta olhares e ternuras que humanizam o cotidiano dos espaços. Há uma tentativa de apresentar a beleza da simplicidade das pessoas e situações cotidianas. A força das lutas diárias emana exatamente da vida que pulsa ali. Tal força é a energia vital emanada pelas pessoas durante o cotidiano simples delas e, também, pela pureza dos sentimentos. É por meio de tais elementos que Joaquim identifica o pertencimento àquela comunidade.

“Marginados” é denúncia e afeto, pertencimento e aprendizagens, passado e presente de Joaquim. Rostos familiares, sorrisos, danças e cotidianos são memórias presentes na escrita de Joaquim. Todos os descritos elementos juntos apoiam e fortalecem sonhos e lutas de Joaquim por dias melhores para si e para todos que ele ama. Ao pensar em tal ponto, podemos entender que, para Joaquim, não é um desejo egoísta,

pois sonhar com dias melhores é a realização de um sonho coletivo. O compromisso firmado no cotidiano simples com as pessoas é a razão e o combustível da luta. Assim, o sonho não é sair dos espaços “marginados” é centralizá-lo na sociedade, pois Joaquim deixa bem claro que não troca o bairro no qual vive por uma mansão.

El futbol...

“Entonen sus cantos amigos, que la diversión llevo...

Entonen sus cantos que el futbol llevo, sacudan sus barras que

La celebración empezó, mi equipo anoto un gol, gol, gol por mi

Barrio, por mi patria, por todos, a todos, saben, lo bonito que es

Formar ciudadanos con tanta emoción...

La pelota empezó a rodar, a rodar por los caminos donde

La tristeza abundo, sabemos que es muy bueno el deporte

Cuando se juega con la cultura, con la creación hoy por hoy

Dejo a tras el odio para contagiarme de alegría, llanto de alegrías

Alegrías vueltas en llanto y por mis compañeros hoy canto el gol, si hoy canto...

Desde los tiempos añejados, lo popular ha tenido una misión: unificar

Los que no tienen voz con los que están organizados, en mi univeridad esto se

Convirtió en la necesidad de contar historias llenas de fervor,

La alegría de mi pueblo se siente en las periferias, el deporte, el arte

La cultura es el beneficio de la unión...

Y no me avergüenzo de pertenecer al barrió, y la academia,

Sobre las comunas pues soy

Como el viento, hijo del rayo sol, es así como mi equipo, los otros la

Sudan en las canchas más no por eso nos opacamos por no tener recaudos para ir a los estadios de la ciudad,

mostrando nuestra pasión alejados de la violencia, la guerra, la miseria la destrucción.

Eso es lo que no queremos hoy...”

A poesia “*El futbol*”, à primeira vista, parecia distante do convite feito a Joaquim, para escrever, livremente, sobre as experiências sociais na UPN. Foi preciso bastante

esforço para entender o que ele queria dizer com a escrita. A única certeza que tinha era que não se tratava de uma escrivência sobre a paixão pelo futebol na Colômbia. A leitura atenta da poesia revela uma elaborada metáfora da experiência social de Joaquim. O futebol pode ser entendido como um ritual coletivo, possuidor de intensidade dramática e sociocultural. Por ser um esporte que arregimenta multidões e paixões, nota-se que a eleição de tal desporto deve-se à dimensão coletiva. Joaquim aproveita o cenário festivo de uma partida de futebol para dizer do multiculturalismo colombiano, do encontro entre pessoas de diferentes regiões, da multiplicidade de culturas e línguas. As bandeiras coloridas a bailar no ar são elementos importantes para toda torcida de futebol, por traduzir a identidade e a paixão das torcidas pelos times. A exaltação às bandeiras e às torcidas, na poesia, é a metáfora do orgulho de pertencer à comunidade, às cores, às danças das diversas regiões e à diversidade etnocultural da Colômbia. Há uma combinação simbólica de elementos socioculturais e étnico-raciais na poesia “*El futbol*”, que aponta mais do que a alegria efêmera de uma partida de futebol.

As tristezas experienciadas no cotidiano de exclusões sociais e étnico-culturais na Colômbia ficam, no momento da partida de futebol, suspensas até que a bola pare de rolar no campo. A aparente festividade contida em uma partida de futebol é uma metalinguagem criada por Joaquim para denunciar as desigualdades e tristezas vividas por uma coletividade, que podem ser as comunidades negras do pacífico ou os bairros periféricos urbanos do país. A nação pluriétnica, festivamente representada na partida de futebol com as bandeiras a bailar no ar, escondem do público as tristezas coletivas e as negações de direitos. O futebol, também, contém em si, a competição e a oposição entre os times em uma partida, o que pode ser entendido, no caso da poesia, como as contradições de uma nação pluriétnica, que tem muitas dificuldades de viver a diversidade. Assim como acontece na partida de futebol, tais contradições podem ser contornadas pela habilidade de cada time, nos passes, chutes e dribles. Assim, o alcance da justiça social para a comunidade requer habilidade, tal como um belo passe no futebol, que acaba na efêmera alegria do gol, ou a vitória.

A escolha de Joaquim pelo futebol, também, pode ser entendida como uma apropriação da lógica desportiva para dizer de campos opostos na própria sociedade,

cujos interesses e dicotomias podem denunciar a luta por igualdade étnico-racial na Colômbia. O futebol é quem descortina as facetas da nação multiétnica e pluricultural colombiana. Ao dizer das alegrias e tristezas contidas na partida de futebol, Joaquim brinca com os dilemas sociais e étnico-raciais colombianos. Afinal de contas, o futebol é um esporte que contém, em uma só partida, dois lados opostos em busca do mesmo ideal. Por isso, a poesia de Joaquim soa como uma denúncia dos problemas sociais e étnico-raciais colombianos. O esporte é, também, uma representação das lutas travadas, individualmente, por Joaquim no dia a dia, na comunidade e na universidade. Por ser o futebol um esporte coletivo, ele, também, depende do bom desempenho individual de cada jogador. A coletividade ou, as lutas coletivas, também se fazem presentes em cada passe de Joaquim em busca do gol, ou a cada vitória na universidade. Assim, a conquista individual representa uma vitória da coletividade. É o gol de um coletivo, de uma corporeidade, de uma diáspora com as demandas étnico-culturais, cores, sons, danças e línguas no inteiro da universidade. É voz que a colonialidade e a ocidentalização da universidade não conseguirá calar.

A união popular à qual Joaquim se refere, na poesia, revela a potência da amplificação das vozes, durante a luta coletiva das comunidades afro-colombianas por igualdade. Assim, cada passe ou drible nas adversidades de Joaquim no jogo da UPN é, também, um gol do povo no interior da universidade. É a história do bairro, do povo, das ancestralidades presentes em cada bom passe ou drible de Joaquim no jogo/universidade. Joaquim sabe que **segue, juntamente aos passos dele, as pegadas de muitos que vieram antes dele, daqueles que sequer tiveram a oportunidade de estar na universidade, mas que sonharam e lutaram para ocupar tal lugar. É a consciência, de que é um indivíduo que contém em si muitos outros sujeitos do passado e do presente, o que faz com que Joaquim afirme que o popular tem a missão de unificar e ser voz de um coletivo. O “camino”⁶⁴, claramente traçado na escrita de Joaquim, é a organização popular que potencializa as vozes, demandas e lutas, no interior da universidade. Apesar de ter uma crítica bastante apurada à separação entre o popular e o acadêmico, Joaquim sabe que a reafirmação deve ser sempre de união entre as esferas. Afinal de contas,**

⁶⁴ Menção a outra poesia de Joaquim.

ele é a comuna e, também, universitário. Curiosamente, Joaquim usa na poesia o termo comuna, que diz de um município, ou grupo que independe do Estado. Nota-se um tom crítico ao escolher o termo.

A escolha dele soa como denúncia da ausência do Estado, diante das múltiplas desigualdades experienciadas na própria comunidade. Ao mesmo tempo, Joaquim sabe que a cada vez que coloca os pés na universidade, junto com ele, está a comuna. Na partida de futebol, a comuna é a equipe. Todas as esferas são indissociáveis durante a individuação de Joaquim. Por isso, quando ele é um acadêmico da UPN, nunca deixa de ser comuna, ou a equipe. A escrevivência dá a certeza de que, para Joaquim, o popular e a academia podem e devem andar juntos.

É a indissociabilidade dos saberes que torna possível o coabitar de comuna e academia, assim como são vento e raio de sol na perfeição da natureza. O futebol reflete, também, a maneira como a sociedade se organiza durante a estratificação e a organização. A configuração da estratificação e divisão social, por exemplo, é marcada pela presença de estratos distintos, que possuem interesses e posições opostas em uma só pirâmide. Assim também é o esporte escolhido por Joaquim, o futebol, que é praticado em campo único, por dois grupos e lados distintos e opostos. A luta entre as equipes (ou coletivos) pelo gol (vitória) passa pela atuação individual e coletiva de Joaquim. Ao mesmo tempo, é importante lembrar que, durante o jogo coletivo, cada jogador possui uma característica e uma função no jogo.

Mesmo que o gol da vitória tenha sido feito por um jogador (ou indivíduo, como Joaquim) ele é lido como o resultado da atuação de uma equipe, ou coletivo. Em toda vitória no futebol, há uma identidade coletiva que transcende o individual, pois em tal esporte importa muito mais a fina sintonia da equipe (coletivo) do que o jogador (indivíduo). A vida social é como um jogo de futebol, cada lance/passe pode definir toda trajetória/partida de um coletivo e de um indivíduo. Assim, a metáfora contida no esporte escolhido por Joaquim na poesia nos aponta a importância do suporte das vivências coletivas, durante as experiências sociais na universidade.

Caminos

“Como no derretirme en tu áspero cuerpo, que se trasforma en una diáspora de miseria, como no sufrir los desencantos de la vida que me golpea con fuerza, para no seguir amando; si de la yerba buena me curo, porque no hacer de la yerba mala unos tumultos de alegría y esperanza...

Siempre que veo el acento de tus labios, yo me voy emocionando de una manera fresca; y en la sinceridad de tu mirada, me muestras las ganas de **seguir luchando con todo el amor, y que de tu pureza me acompaña la sensación de un pueblo en justa armonía, para demostrar el cambio. Demos el paso a ese gran cambio.**

¡Oh todo mi cuerpo se encuentra abrumado de felicidad! ¡Me encuentro en un elixir de dichoso júbilo!; Me siento encantado al mirar tu energía palpitando en las calles,

Siempre y por las ganas de verte sonreír en el campo, en tu vereda, en tu barrio, en la universidad y la ciudad. Sacrificare mi ostentosa rabia; me dañare para construir un mejor mañana, para que el campesino pueda sembrar para cosechar; que el obrero pueda llegar a compartir con su familia y descansar”.

Por eso seguiré entonando los himnos patrióticos que me enseñó mi madre; porque el que no quiere a su patria no quiere a sus padres. Y te daré mi amada amante las llaves de mi libertad, para que juntos construyamos el camino de la liberación nacional”.

Em “*Caminos*” observamos claramente que, para Joaquim, a estadia na universidade nem sempre é natural e simples, pois o ambiente da universidade insiste em separar o “popular” do “acadêmico”, como esferas opostas e inconciliáveis. A escrita de Joaquim indica que é possível ser popular e acadêmico ao mesmo tempo. Joaquim afirma, na poesia dele que o saber acadêmico não anula e nem pode ser entendido como melhor do que o saber popular. A separação e a hierarquização de seres e saberes geram, em Joaquim, certo incômodo e até alguns sentimentos difíceis de lidar, como a raiva. Em vez de classificar e hierarquizar, Joaquim anuncia uma ponte entre a universidade e o compromisso que ela deve manter com o popular, com o campo, com as comunidades e com os bairros periféricos das cidades. Por isso, se

manter firme durante a jornada universitária é, também, honrar o comprometimento com as coletividades.

A escrita de "*Caminos*" pode ser lida como a reflexão de um jovem afro-colombiano na universidade. O ambiente universitário "erudito" impõe invisibilizações, negações e demarcações de espaços à população afro-colombiana, que pode ser notória aos olhos de tais jovens. Porém, há "*caminos*", que acabam se reproduzindo pelas desigualdades, pela invisibilização e pelo racismo, em muitas trajetórias juvenis nas comunidades e bairros periféricos. Para muitos dos jovens periféricos, a universidade é uma utopia. A raiva a que Joaquim faz menção emerge ao perceber quão injustas e desumanas são as condições impostas na universidade. Somente o sonho de dias melhores faz com que Joaquim contenha a raiva, para que consiga seguir nos "*caminos*". A poesia expõe retalhos de emoções sentidas e contidas, em nome da permanência na universidade, afinal, não basta entrar, é preciso permanecer e resistir, para concluir com sucesso o "*camino*". Desde o título da poesia-escrevivência, "*Caminos*", notamos que Joaquim diz de um percurso calculado, ao qual trilha como que em fuga de uma diáspora de miséria. A força do desejo por dias melhores, contém, a raiva de Joaquim e o faz ver alguns encantos pelo "*camino*". Resistir, persistir e mudar as realidades dão sentido concreto para Joaquim permanecer na universidade.

Os "*caminos*" do título podem ser entendidos, na experiência de Joaquim, como metáfora do percurso formativo dele na UPN. O tempo e a persistência diante das adversidades são dificuldades a se vencer, para alcançar o fim ou a conclusão do curso. Embora difíceis, os "*Caminos*", também, são horizontes transformadores, que retroalimentam sonhos de paz e esperança para o povo. O compromisso político com os antepassados e com as comunidades dão um sentido ainda maior à persistência e à resistência diante das dificuldades na universidade. A contenção da "*danosa rabia*" é estratégia de permanência e conquista de espaços. Ao assumir uma postura resiliente diante das dificuldades, Joaquim mostra a face individual da resistência, mas, também, a face coletiva dela ao permanecer na universidade. Joaquim é resiliente porque os que vieram antes dele também o foram.

As pegadas deixadas nos “*caminos*” não o deixam esquecer. “*Camino*” é uma escrevivência recheada por sonhos, incertezas, questionamentos, quebra de barreiras e também de raivas contidas em nome de sentimentos, compromissos e marcas de lutas históricas de antepassados. Ao ler a poesia de Joaquim, percebemos que estamos falando das dimensões simbólicas da permanência na universidade, pois elas dizem das possibilidades de ser e existir na universidade. Como é possível se sentir pertencente e reconhecido em uma universidade que insiste em dizer que a cultura e os saberes não devem estar presentes no cotidiano? Tal situação impõe ao cotidiano na universidade um apagamento de histórias, culturas, grupos e diásporas, que mantêm, uma série de segregações e invisibilizações no espaço. No entanto, é sabido que, para que os estudantes em estudo possam permanecer, é preciso que se sintam membros do grupo, que se identifiquem e sejam representados nas práticas pedagógicas contidas nos espaços. Sentir-se reconhecido e representado por alguém que possui saberes, cultura e história nas práticas e teorias são questões fundamentais na poesia de Joaquim. Porém, as experiências na universidade são marcadas por silenciamentos e invisibilizações, que tornam a universidade um espaço de múltiplas violências.

Crear

“Hay momentos en donde no puedo contemplar de lo bello, lo más tenso,

Es el tiempo dando luz a la voluntad que tiene los demás para poder

Ver algo más allá ¿Qué será? ¿Será la mañana adornada de flores?

¿El antejardín? **¿O el ave que me muestra el camino hacia la libertad,**

La paz, ¿la humildad? el sonido de las risas de jóvenes estudiando, del canto;
llanto de un Manto sagrado,

De un brillo en sus ojos que no es fácil salir de ellos, de lo adoctrinados

Que estamos por unos cuantos pesos, el almuerzo ya no sabe tan feo

Si en verdad no deajo que coma el sediento, la compañía se alborota,

Las mañanas saldrán, más brillantes si quisiera que el mundo corriera por

Los sueños de mares azules, yo no me olvidaría de este campus, de la ciudad, Ciudad de pobres gente buena, ante la oscuridad...”

Caminhando em sentido próximo do da poesia “Marginados”, a poesia intitulada “*Crear*” carrega, em si, elementos que dão suporte às experiências sociais de Joaquim na universidade. Há uma reafirmação da crítica a todas as marginalizações impostas aos afro-colombianos, que não deixam com que possa ser vista a beleza da caminhada. As tensões e incertezas sentidas na caminhada nublam os sonhos e os projetos. Embora saiba que a educação pode criar novos horizontes e caminhos, ele se pergunta se, de fato, existirão flores no amanhã que almeja. A menção aos jovens e às possibilidades de mudança aponta para a universidade como fonte de esperança, de sonhos e respostas para as incertezas. “*Crear*” é, também, uma declaração de saudade da paisagem e do povo da comunidade. Em olhares e sonhos moldam-se as memórias do local. A mistura das vivências sociais de Joaquim aparece na poesia, narrando mares azuis, o campus universitário, a cidade e os bairros periféricos. “*Crear*” é a tradução da pluralidade de sociabilidades, vivências e provações na vida de Joaquim. Ela também é acalanto, para ninar os próprios sonhos para Joaquim.

Há diversos momentos, nas poesias de Joaquim, durante os quais nos sentimos como se estivéssemos diante das comunidades negras, das paisagens, das danças, das cores, das inquietações e dos sentidos atribuídos por ele aos espaços, vivências e relações sociais. Estamos diante de escrevivências no sentido mais genuíno, quando não há neutralidade, pois sinalizam, em si, marcas das experiências vividas pelo autor. Estão vivamente representadas nas poesias de Joaquim a universidade, as origens étnico-raciais, as relações com a cultura, as lutas políticas e a vida cotidiana na comunidade. A escrita é marcada por uma leitura particular de mundo, de um lugar de fala e de múltiplas experiências sociais e culturais. Nas asas das palavras do parceiro de pesquisa, Joaquim, sigo por “*caminos*” poéticos, que me levam à costa do Pacífico, aos bairros periféricos de Bogotá e à UPN. Um ponto importante na escrita de Joaquim é a ausência de uma apresentação pessoal. Ao falar das vivências, Joaquim destaca a comunidade, os amigos e a universidade. Apenas em uma poesia, Joaquim faz menção à mãe. Não há registros de outros membros da família na escrita. O olhar de Joaquim nas poesias parece intencionalmente calculado, para apontar o maior incômodo: a relação da universidade com o popular. Em diversos momentos das poesias dele, a temática emerge, como em uma tentativa de apontar ao leitor a incoerência da separação. Afinal de contas, ele faz questão de nos apresentar como

o popular constitui o ser e as vivências. Como seria possível, ele sendo isso tudo, estar dentro da universidade? A própria escolha do gênero textual poesia diz da intenção por combinar palavras, significados, em uma escrita esteticamente pensada.

2.2.5 Trenzando el camino⁶⁵: a escrevivência de Alex⁶⁶

“Arco I - Conocimientos difusos

Vaya creo que ahora puedo decir lo difícil e impactante que logran ser estos ejercicios de introspección hacia mi formación y permanencia en la educación enmarcada en el contexto Colombiano y, además, todo lo que acarrea a partir de ser una persona, sujeto y ser negro en este pedazo hermoso pedazo de tierra. Por donde poder comenzar, es necesario usar la maquina del tiempo que alberga en los rincones de mi mente aquellos recuerdos, y debo remitirme exactamente a mi grado 11, en el cual debo aceptar no tenía una orientación clara de lo que quería estudiar o en que poder enfocarme. Para poder centrar un poco mis conocimientos en esos instantes, de lo que determinaría mi futuro en la universidad pública me lo brindo la media fortalecida de mi Colegio, llamado IED el Jazmín, ubicado en Bogotá. Abiertamente puedo decir que este colegio, si bien me permitió dar el escalón siguiente en mi proceso, fue el colegio donde más pude evidenciar el racismo estructural e institucional, con el que se adornan las directrices de las instituciones educativas, en el marco de la falta de enfoque que se debe tener para personas como yo perteneciente a la comunidad negra y que a lo largo de su paso por la escuela sufrió los mismos perjuicios a los se tienen que enfrentar cantidades de niños y niñas negras, soportando el cargo histórico que conlleva tener un color de piel distinto al común homogeneizado y cómodo aceptado por el país multidiverso y pluricultural de término constitutivo que se constato en las leyes del 91, pero corto y encadenado de pensamientos y perspectivas que muestran realidades distintas en la potenciación de reconocer y resignificar la

⁶⁵ Título da escrevivências de Alex. Tradução livre: Traçando o caminho.

⁶⁶ O nome ao qual me refiro a este parceiro de pesquisa no trabalho foi escolha dele mesmo. Segundo ele, Alex é o seu apelido em família. Atendendo ao seu pedido, me refiro nesse trabalho às experiências deste parceiro nomeando-o como Alex.

diferencia y necesidades que requieren los niños de las comunidades para construir su proyecto de vida educativo”.

A escrevivência de Alex inicia-se com o Arco I, denominado “Conocimientos difusos”⁶⁷, por meio do qual o parceiro de pesquisa faz uma confissão sincera do quanto a escrita sobre as experiências estudantis e universitárias são doloridas. Embora reviva cada passagem ao escrever sobre elas, ele as identifica como importantes momentos, durante o processo de autoidentificação e afirmação como estudante afro-colombiano. Assim, para ele, pensar sobre as experiências sociais é rememorar situações que dizem do racismo e do quanto se subestima a capacidade intelectual dos/as estudantes negros/as na escolas colombianas. Alex identifica certa omissão da escola que estudou no despertar de uma consciência étnico-racial nos estudantes. Para ele, há uma lacuna na vivência de ensino médio, especificamente no 11º ano⁶⁸, pois não havia uma instrução clara sobre o que era a vida universitária, o funcionamento e as formas de ingresso nas universidades, assim como quais cursos de graduação poderiam escolher futuramente. Ele considera que recebeu uma boa formação conteudista na escola, mas nota que não se falava sobre a universidade e os caminhos necessários para o ingresso nela. É em tal momento que identifico que estava diante de um parceiro que reside desde a infância na cidade de Bogotá, pois ele localiza a escola na qual estudou, ao compartilhar a escrevivência. Ainda que ele destaque que a formação em termos conteudistas tenha sido boa, ele identifica a lacuna formativa no sentido mais amplo da educação que é a formação cidadã para a pluralidade cultural e racial do país. A escola descrita na experiência do parceiro Alex não parece ter sido um local de igualdade de oportunidades e de rompimento com estigmas e racismos. A ausência de discussão sobre projetos de futuro e orientação para a formação universitária durante o ensino secundário de Alex pode ser entendida como elemento reprodutor de concepções racistas que subalternizam a população negra, pois não cogitam a presença de estudantes negros/as na universidade. A

⁶⁷ Tradução livre: Conhecimentos difusos.

⁶⁸ O sistema educacional colombiano se divide em: educação inicial, educação básica (primária e secundária), educação média e superior. Após a educação básica, vem, então, a educação média, com duração de dois anos (10º e 11º anos). Esses dois anos equivalem em nosso sistema ao ensino médio brasileiro. Quando o estudante finaliza o 11º ano ele sai com o título de bachiller (bacharel). O ensino secundário na Colômbia também é chamado de Bachillerato.

narrativa de Alex denuncia ainda que, mesmo sendo um país que se declara pluricultural e diverso, em termos étnico-raciais desde 1991, não houve valorização e promoção de igualdade nas práticas escolares que vivenciou. Tais reflexões sobre o racismo e as práticas escolares estarão presentes em diversos trechos da escrita do parceiro. Assim, as citadas ausências de reconhecimento do racismo, nas práticas escolares, acabam negando aos estudantes negros/as possibilidades de ressignificação de si e ampliação de potenciais no ambiente escolar. Além disso, não contribuem para efetivar, na prática, a proposta da etnoeducação colombiana resultando em caminhadas educacionais bastante solitárias e sem maiores horizontes para os estudantes negros/as. Isso explica porque Alex prediz no título do Arco I das próprias escrituras conhecimentos difusos.

“Solo a contados 3 meses de mi graduación del colegio, fue que por orientación de una de las profesoras más queridas que tuve durante mi colegio y por supuesto quién me dictaba asignaturas de biología, fisiología y salud en la media fortalecida tuve la potestad de encaminarme a lo que sería la carrera de mis amores, la Biología, ahora bien, hacía falta un elemento sumamente importante en el que pensar y era ¿A QUÉ UNIVERSIDAD PODER APUNTAR?, a la profe inmediatamente se le encendió el bombillo y nos guió con mi mejor amiga a inscribirnos en la Universidad Pedagógica Nacional, la mejor formadora de educadores en Colombia. Incluso por este relato tan poético, se podría pensar que estábamos destinados a estudiar el maravilloso tejido que deviene de la pedagogía, con un fuerte componente reverdecido y natural como la Licenciatura en Biología, pero realmente fue un prematuro salto de la educación media a la educación superior donde uno como estudiante, no está permeado ni preparado a cabalidad de las diferentes vías de acceso y beneficios que permiten entrar a la universidad pública, atrevidamente hago la analogía de esta transición: Como cual materna águila empuja a su nacido polluelo del nido para que aprenda a volar, tal cual pienso que fue el abordaje de esta realidad. Además de agregar que mi crecimiento, se vio truncado por el poco reconocimiento e identidad que yo tenía como persona negra lo que por supuesto devino en la falta de enlaces y conexiones en personas y organizaciones que me tendieran una mano en la información necesaria para armarme de conocimiento y posteriormente garantizar mi ingreso”.

A falta de informações e preparo na escola para a vida na universidade acaba gerando, em Alex, sentimentos de desamparo, ao se ver diante da escolha da carreira e da universidade. Ele revela que sabia pouco, ou quase nada, sobre as universidades, as carreiras e as formas de ingresso. A experiência da transição escola-universidade foi descrita na narrativa como um salto prematuro, ou o arremesso de um filhote para fora do ninho. A analogia da águia que joga o filhote para fora do ninho prematuramente carrega em si uma potente denúncia da omissão da escola no preparo para a transição escola-universidade. Afinal, ser um filhote recém-nascido arremessado para fora do ninho, para que aprenda a voar sozinho, sem treino anterior, é algo muito violento. A escrita dimensiona, com clareza, o sentimento do filhote (ele mesmo) despreparado e desamparado ao ser arremessado, prematuramente, para a escolha de “¿A QUÉ UNIVERSIDAD PODER APUNTAR ?”⁶⁹. A escrita em caixa alta é apresentada tal como na escrivência de Alex. Há na frase um alerta para o sentimento de desamparo, misturado com a indignação diante da omissão da escola em relação ao preparo e à promoção da emancipação dos sujeitos negros no país. A pergunta em caixa alta apresenta, em si, um grito, que anuncia o medo e a falta de conhecimento do filhote, diante da solidão do voo prematuro. A escola deveria ser o ambiente seguro para o treino do voo, ou o ninho que prepara o filhote para escolhas autônomas no futuro. Porém, na experiência e nos sentimentos descritos por ele, a escola acaba tornando-a a águia insensível e desumana, que expõe os filhotes ao perigo do voo prematuro, sem treiná-los para isso.

Todo o sentimento de despreparo, anunciado na escrita, se estende à percepção de que não possuía uma identidade negra formada ou conexões com organizações representativas, que pudessem amparar ou orientar o voo. A educação não referenciada pela proposta de etnoeducação colombiana causou a ele dificuldades durante o processo de reconhecimento e construção identitária racial, além de um desconhecimento completo das políticas de ações afirmativas para o acesso à universidade. Cabe ressaltar que a Colômbia possui um projeto de etnoeducação muito bem estruturado, que deve ser aplicado nas redes privadas e públicas de educação do país. A etnoeducação colombiana é regulamentada sob a forma de

⁶⁹ Tradução livre: “EM QUE UNIVERSIDADE POSSO ME INSCREVER?”.

diretrizes nacionais⁷⁰, com a intenção de concretizar, nas práticas e ações educativas, o reconhecimento e a valorização da história dos povos indígenas e afro-colombianos, em todo território nacional. No descrito sentido, a escrevivência do parceiro acaba sendo, também, um relato sobre a experiência escolar e a ausência das diretrizes da etnoeducação nas práticas escolares vividas. Alex também constata que existiam lacunas para a formação escolar e identitária, que o levam a dizer que a candidatura a uma vaga na universidade foi como um salto prematuro. No entanto, mesmo sem preparo ou informações, ele se candidata à seleção para a licenciatura em Ciências Biológicas na UPN.

“Mi amiga Angie y yo, nos encargamos de realizar el proceso de inscripción a la universidad, la cual en ese momento constaba de tres pruebas, una PPP (Prueba de potencialidad pedagógica), que permiten dilucidar que actitudes tiene cada aspirante a la U para la pedagogía; la segunda una prueba específica, que tenía un enfoque especial hacia la carrera que eligió el estudiante para ingresar a la universidad, en mi caso fueron unas 20 preguntas que poseía contenido relacionado con ciencias naturales y por supuesto biología; para un tercer tensionante filtro se concede una entrevista precedida por una terna de profesores, cuales jueces hacían pregunta de distinta índole tanto de la universidad como de la carrera y la vida personal de los estudiantes, a modo de determinar quiénes eran los afortunados admitidos.

Todas estas pruebas se realizaban por lo menos en 2 semanas incluyendo publicación de resultados y avances en las mismas pruebas, donde cada prueba se llevaba a cabo día de por medio. Mi expectativa era realmente alta y todo era emoción conforme avanzaba cada prueba. Sin embargo, llegó el día esperado, día en el que publicarían los resultados finales de los admitidos y tal fue mi sorpresa al darme cuenta que no aparecía mi nombre en ninguna de las páginas de las listas; revise por lo menos unas tres veces, solo para constatar que no había sido admitido, no obstante, Angie si tuvo la fortuna de haber pasado en la universidad. Ya lo único que quedaba en mi esencia ese día fue unas cuantas lágrimas, par de consolaciones en silencio y

⁷⁰ Trata-se do documento do Ministério da Educação Nacional (MEN) denominado “Série Lineamientos curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos” lançado em 1998. O documento vigora até o presente momento e consistem em traçar diretrizes e ordenamentos para a proposta de etnoeducação no país.

sigamos adelante. Para mayor sorpresa, después de haber hecho todo el proceso, me entere días después que en algún recóndito espacio institucional de la UPN existía algo de un programa para admisiones especiales. Sin embargo, ya era demasiado tarde para poner cartas sobre el asunto y, además, yo no tenía la dimensión de lo que este programa influía en términos de mi ingreso”.

Em sua primeira candidatura à licenciatura em Ciências Biológicas, Alex relembra que dividiu as dúvidas apenas com uma amiga que, também, estava fazendo o processo de admissão da UPN. Em tempo, a primeira tentativa de ingresso aconteceu pelo processo de seleção ordinária da universidade. A tristeza pela reprovação no processo seletivo foi inevitável. A dor do insucesso na seleção ficou ainda maior, quando descobriu que a UPN possuía um Programa Especial: uma política de ação afirmativa para acesso de estudantes indígenas e afro-colombianos.

“Como si fuera poco y ya para terminar mi ciclo como graduando del colegio, tuve que enfrentarme a otra realidad que deben vivir muchos de los jóvenes en Colombia cuando están culminado la época dorada del colegio, EL TERROR DEL SERVICIO MILITA OBLIGATORIO. Para los últimos días de noviembre varios soldados asistieron a la institución, haciendo citaciones a diferentes estudiantes y suministrando información sobre estos temas. Como desconocimiento y producto del terror, debido a lo que podría quedar remiso (sin condición militar definida, que de por si acarrea una supuesta multa), parafernalia que resulta ser UNA COMPLETA MENTIRA, dicha por parte de las fuerzas militares para atraer personal. A esta situación se le podría añadir un tinte de subordinación, me deje convencer de los profesores para asistir a la citación, aunque mi asistencia a la misma sucedió después de haberme graduado. “Por mi bien”, termine asistiendo a los exámenes médicos del ejército, exámenes que me fueron tomados en un cuarto encerrado con otras jóvenes en medio de las caras de susto que sentíamos al ver pasar a los arrogantes soldados y cuadros vociferando ordenes por todo el distrito militar. Unas horas más tarde, entra un sargento al salón, inmediatamente y de ipsofacto toda la habitación es notificada por una voz al unísono por la frase cliché: BIENVENIDOS AL GLORIOSO... AL GLORIOSO EJECITO NACIONAL. Lo único que puedo rescatar de esta experiencia, de la cual no me detendré a detallar, es que a pesar de todo lo vivido en ese prácticamente año 2015,

es que fue una completa pérdida de tiempo estar encerrado un año en un batallón, ¡para obtener una libreta militar que en la vida civil realmente NO ME SIRVIÓ EN LO ABSOLUTO PARA NADA! Aunque debo admitir que debido al contexto que permea esta institución, como persona uno se ve supeditado a la psicorrigidez de la misma, por lo tanto, hay aspectos en el ejército que terminan por agradar. No obstante, los residuos psicológicos, (más las enseñanzas malas que buenas) que deja se repercuten con gran impacto en los individuos que culminan su servicio militar”.

Com a reprovação no primeiro processo seletivo e a decepção de descobrir tardiamente o Programa de acesso Especial da UPN, Alex viu-se diante do alistamento obrigatório no serviço militar do país. A sucessão de fatos nada agradáveis culminava com “EL TERROR DEL SERVICIO MILITAR OBLIGATORIO”⁷¹. Novamente, a escrita em caixa alta manifesta-se como um grito, um pedido de atenção ou um terror como grafado nas escrituras. Ao narrar as experiências no serviço militar, notamos um olhar bastante crítico à obrigatoriedade do serviço militar e ao autoritarismo dos militares patenteados na recepção e na inserção dos jovens naquele serviço. Segundo a narrativa, o período de vida no serviço militar pouco acrescentou à formação cidadã, deixando apenas danos psicológicos.

“Debo resaltar que dentro del tiempo en el que estaba por culminar mi servicio militar, hice la inscripción nuevamente a la Universidad Pedagógica para el mismo programa. Nuevamente, fui rechazado y para colmar la gota que derrama el vaso ni siquiera pasé de la primera prueba que es la PPP, lo que me dio finalmente para desistir en ese momento de aplicar a la universidad, por cuestiones de permisos y “compromisos con el batallón”, quedé sin aplicar nuevamente al programa de inclusiones especiales llamado así dentro de la Universidad; cero y van dos intentos para acceder, aunque asimilar el golpe fue un poco más llevadero que la primera oportunidad. A partir de este punto, pleno 2016 en su amanecer como nuevo año, mes de febrero, me centré en buscar un trabajo del cual poder tener una solvencia económica y ayudar en casa”.

Apesar de ainda estar no serviço militar, Alex relembra que, pouco antes de terminar o tempo obrigatório de serviço militar, fez um novo processo seletivo para a UPN.

⁷¹ Tradução livre: “O TERROR DO SERVIÇO MILITAR OBRIGATÓRIO”.

Mesmo sabendo do Programa Especial, ele acaba optando por se inscrever nas admissões ordinárias da universidade por não ter tempo para conseguir os documentos obrigatórios à candidatura no Programa Especial. As obrigações e horários do serviço militar inviabilizavam a busca dos documentos comprobatórios do pertencimento étnico-racial nas entidades competentes certificadas. Isso acaba sendo o motivo da nova inscrição no processo de admissão ordinária, apesar de saber do Programa Especial. Infelizmente, ele acaba sendo reprovado mais uma vez no processo seletivo ordinário da UPN. Com o fim do serviço militar, ele acaba se inserindo no mercado de trabalho, por questões de subsistência.

“Así me mantuve, por lo menos un año. Para mi propia sorpresa, antes de terminar este año decidí ingresar al ejército hacer carrera, pero tampoco pero tampoco apliqué. De vuelta al comienzo, pasaron unos cuantos meses aquí ya nos encontrábamos en el año 2017, en donde decidí estudiar algo en relación con la biología y me remití a ciencias de la salud, colocándome como meta estudiar medicina. Con la ruta ya trazada, me envolví en esta aventura, esta vez en la Universidad Antonio Nariño, donde curse por 6 meses un pré-medico, en el que por supuesto me fue muy bien, pero aún así tenía un reto más grande ahora: como vas a pagar el ingreso a un carrera que en su momento cotaba 9 millones de pesos, cifra que era exorbitante para un joven como yo, teniendo en cuenta que esta universidad era privada y que por supuesto muestra la brecha de clase social enmarcada en comparaciones de realidades de vida de cada estudiante con el que yo me relacionaba en mi curso. Ya en últimas y estando a un clic de acceder al “beneficio solidario” del icetex, sabiendo todo lo que esto podría acarrear, decidí desistir de medicina”. No início do ano seguinte ao exército, 2017, Alex retoma o sonho de cursar uma universidade.

Assim, ele decide se preparar para o processo seletivo do curso de Medicina, em uma universidade particular, a Universidad Antonio Nariño de Bogotá. A dificuldade que enfrentaria para financiar o curso de Medicina acaba levando-o a desistir do sonho. No entanto, a vontade de cursar o ensino superior continuava firme em Alex.

“Se acercaba la mitad del año 2017, en este preciso instante del año retorne, nuevamente a la idea de presentarme a la Pedagógica para intentar la admisión

nuevamente. Juiciosamente, conseguí lograr todo el proceso hasta la entrevista, pero hasta ahora tenía ganada la batalla, después de esto... sea bienvenida la incertidumbre. Para mi fortuna, en el tercer intento logré la victoria de la guerra, seguido recibí la noticia de que había sido admitido en la Educadora de educadores y desde aquí comienza en nuevo ciclo, donde por fin, comenzaba a darle una orientación clara a mi formación educativa. Por supuesto, fue necesario asistir al programa de admisiones especiales, el cual se basa en dos días de reunión en donde explican las normativas de la Universidad y demás cosas, pero no se hace un enfoque real, para hacer seguimientos a poblaciones diferenciales en la academia sino que simplemente este beneficio se convierte, o más bien se reduce, a una acción afirmativa ejecutada como una lista de tareas sencillas para ir subrayando, sin dar trasfondo a las situaciones de los estudiantes pertenecientes a estas comunidades diferenciales, en mi caso perteneciente a la comunidad negra”.

Na metade do ano de 2017, ele se candidata novamente ao processo seletivo da licenciatura de Ciências biológicas da UPN. Agora, pelo Programa Especial de seleção da universidade. A tão sonhada aprovação na UPN finalmente vira realidade. Cabe frisar que, somente no terceiro processo seletivo, Alex é admitido na UPN. O ingresso tem íntima relação com a persistência até a aprovação.

“Si bien es cierto que la universidad cuenta con distintos beneficios como almuerzos, programas de apoyo socioeconómico y de bienestar, no hay un programa especializado que realmente vele por la visibilización, reconocimiento y veeduría a los estudiantes de comunidades negras, sin embargo, ese es un tema en el cual ahondaré un poco más adelante. Una vez admitido en la Licenciatura en Biología vi potencia y entendí muchas cosas y conceptos previos traídos del colegio para poder abrirme paso en la nueva academia universitaria y ahí también quiero resaltar un punto muy importante. La academia universitaria durante su desarrollo en el ámbito universitario solo se remite a contar la historia desde la visión eurocéntrica transversalizada a toda temática, desconociendo otras perspectivas que nos pueden dar luz o ayudar a entender los contenidos programáticos en los que necesitamos ser formados para escalar semestre a semestre en la Universidad. Poco a poco me comencé a dar cuenta de que en el campus no frecuentaba mucho con personas negras, es más

incluso puedo decir que en mi carrera contando mi persona solo se encontraban a lo mucho 5 personas.

De hecho, cuando me encontraba en segundo semestre tuve la oportunidad de tener de compañera negra llamada Camila, ella tiene una personalidad muy calmada y amigable. A pesar de tener la cercanía del paisanaje por ser negros, no yacía una relación más allegada como podría suponerse, simplemente éramos compañeros de curso en la misma carrera. Pero en cambio, hubo un día característico me acuerdo bien que era una clase de biología II, recuerdo claramente que ese día nos encontrábamos en el laboratorio de química, aunque en eso momento no hacíamos práctica, se trataba de una clase teórica. En el curso avanzábamos en la temática del desarrollo embrionario en los organismos, en ese momento de la clase desinteresadamente puse mi atención en Camila. Pude notar que ella hacía gestos muy buenos cuando se abordaban diferentes conceptos que algunos teníamos medianamente desarrollados, frente a otros compañeros que definitivamente les costaba entender de lo que se hablaba en clase y su aprendizaje era más procesual. Después de clases, entable algunas palabras con Camila, justamente aprovechamos el hueco “tiempo libre después de clases” para hablar y conocernos un poco más. Entre todo lo que conversamos sentados, en la zona verde que se encontraba en el campus, me contó que era la segunda vez que recursaba esta asignatura (Biología II), y no podía perder nuevamente porque eso significaría tener que repetir todo un semestre para poder ver esa materia, a razón de que nuestra carrera se rige a un currículo estricto, más no a una malla curricular. A eso le sumamos sus dificultades económicas y tener que como más de un estudiante, alternar trabajo y estudio para poder sostenerse en la Universidad.

Además, Camila sinceramente me expreso que no tenía el desarrollo de lectura suficiente para poder leer con constancia todos los archivos PDF que enviaba la profesora de la asignatura, que de por si eran mamotretos llenos letra pequeña. Cabe resaltar que la profesora era experta en el manejo de sus temáticas, pero aún así clase a clase parecía un tren bala dando explicaciones en el tablero y las diapositivas de su PC, pequeños detalles que eran un agobio para algunos estudiantes como Camila. La conversa terminó en que yo le explicaría un taller conceptual que debíamos desarrollar

para la siguiente semana, pero en horas de la noche cuando estuviéramos cada uno en casa, ya que a eso de la 1:00 debía irse la universidad para poder entrar a su trabajo. Efectivamente en la noche le expliqué detalle a detalle todo lo que debíamos desarrollar, en ese preciso momento me di cuenta que no todos los estudiantes aprendíamos al mismo ritmo y que hacían falta refuerzos, más allá de las diferentes tutorías que ofrece cada materia para poder avanzar en un correcto entendimiento de lo que vemos semestre a semestre.

Pasaron los días, después de haberme visto esa vez con Camila, poco a poco noté que ya no asistía a ninguna de las clases que veíamos en el semestre y se me hizo muy extraño. Poco tiempo después, me la encontré casualmente en el campus de la universidad, tuvimos una conversación corta en la que me contó que se sentía muy presionada en términos de los problemas que mencioné anteriormente que la aquejaban, la lectura y demás, añadiéndole que casi no le quedaba tiempo para poder realizar las tareas que dejaban los profesores en general, porque debía mantener ese equilibrio de trabajo-estudio, cosa que no cualquier estudiante puede lograr con cabalidad sin dar un paso en falso en alguna de las dos empeños. Y además también me expuso que quería cambiarse de carrera de educación comunitaria, y que definitivamente sentía que la Biología no era lo suyo. Quise expresar el caso de Camila porque a comparación de mi persona, ella tuvo más dificultades para poder mantenerse en el semestre que yo, debido a que no tenía la ayuda suficiente para poder tener una concentración óptima en para poder enfrentar toda la carga académica que demanda nuestro programa. No es que yo no tuviera dificultades, de hecho: en una lectura que de 10 páginas podía gastarme hasta hora y media, precisamente a razón de que me faltaba el incentivo de la lectura y como poder potenciarlo, detalles que aprendí por mi mismo, mediante la repetición por horas de todos lo que nos tocaba estudiar y desarrollar en trabajos al mismo tiempo. Hasta ese momento, todos los ahorros ya estaban en cero y siempre he dependido económicamente de mi mamá, ya que para mi también era muy difícil alternar entre trabajo – estudio, y que, si bien lo intente, los trabajos me quedaban a mucha distancia o me salían en horarios que me permitieran desarrollar mis estudios con buena concentración”.

Logo nos primeiros contatos com a universidade e com o Programa Especial, Alex nota que as ações do referido programa não possuíam atuação para além do acesso à universidade. A experiência cotidiana e a observação da realidade de outros colegas acaba indicando que o programa não se atentava à diversidade de demandas e situações culturais, sociais e econômicas que os estudantes originários de diferentes comunidades indígenas e afro-colombianas traziam para dentro da universidade. A observação das ausências são pontuadas em diversos momentos da narrativa sobre as experiências sociais na universidade. Logo no início da narrativa, ele faz uma importante observação sobre o raio de ação e as lacunas das políticas de ações afirmativas no espaço. Desde o início, Alex apresenta na narrativa um estranhamento muito grande dos limites e lacunas nas ações do Programa Especial de admissões da UPN.

Além da crítica à ausência de ações específicas para as comunidades afro-colombianas e indígenas que acessam a UPN pelo Programa Especial, Alex também observa limites nos métodos e teorias ensinados na universidade. A predominância de referenciais científicos eurocentrados é percebida e problematizada por Alex em alguns momentos da escrevivência. Ao apontar isso, Alex dimensiona o quão violento é, para ele, aprender apenas uma narrativa ou uma perspectiva. A posição hermética da universidade vem sendo amplamente discutida pelas correntes decoloniais em educação apontando, entre outras coisas, um epistemicídio⁷².

Outra experiência que chama a atenção na escrevivência de Alex é a percepção de que existem poucos/as estudantes negros/as na UPN. Segundo a contabilidade, eram apenas seis. A falta de representatividade estudantil negra, ainda que haja uma contingente populacional negro expressivo no país, demonstra, para o parceiro de pesquisa, um alto grau de segregação racial naquele espaço. É possível dizer,

⁷² O termo epistemicídio foi cunhado pelo sociólogo português Boaventura de Souza Santos para argumentar que todo conhecimento científico baseou-se em um único modelo epistemológico, o europeu. Por usar apenas uma perspectiva ele possui contornos monoculturais que levam a completa ignorância de outras formas de produção do conhecimento. Em sua obra "Epistemologias do Sul" o autor define epistemicídio como a: "[...] destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas" (2009, p. 183).

também, que o somatório de ausências elencadas (falta de ações de assistência e práticas formativas pensadas para os estudantes indígenas e afro-colombianos, falta de representatividade negra entre estudantes e professores, falta de referenciais científicos que dialoguem e incluam a realidade histórico-cultural dos estudantes) acaba produzindo um ambiente pouco favorável à integração, por não se verem representados e pertencentes àquele espaço. Grande parte das conclusões e observações do parceiro de pesquisa indicam que muitos estudantes afro-colombianos vivenciam dificuldades de ordem material e no curso e na universidade. Segundo ele, a conciliação do trabalho com os estudos nem sempre é muito harmônica e equilibrada. Por isso, muitos estudantes, assim como ele, apresentam dificuldades para o acompanhamento e o entendimento de leituras, devido ao ritmo acelerado imposto pelos professores nas disciplinas.

“Pasó el tiempo y ya me encontraba en tercer semestre. Un día cualquiera, recibí un correo me la directora de mi Facultad, en donde me invitaba junto con otros compañeros indígenas que se encontraban en mi carrera para unos talleres de fortalecimiento de identidad podría denominarlo de esa forma. Por medio de estos talleres la profe directora de facultad llamada Norma Constanza, junto a otros profesores intentaba rastrear como era el desempeño mío de otros compañeros durante la carrera, y como nos sentíamos con todas las cargas que teníamos en cuanto a lo académico y lo personal. De ahí taller a taller que se desarrollaba cada 8 días de jueves comenzamos a darnos cuenta tanto profesores como estudiantes de que no se hacía un seguimiento estricto y diferencial. ¿Se acuerdan que página atrás les comenté que la Universidad tenía Programas de apoyo socioeconómico pero que no contenía dentro de sí un programa de enfoque para las comunidades negras o siquiera para las comunidades indígenas?, aquí en este preciso punto, es donde empiezo a dimensionar todo lo que conllevaba el hecho de que las poblaciones negras e indígenas no tuvieran un espacio concreto en donde poder exponer, plantear sus necesidades y condiciones así como, encontrar un lugar o lugares de reconocimiento para fortalecer su identidad como seres diferentes. Por otra parte, concluimos que tanto las comunidades negras e indígenas eran invisibilizadas en la universidad producto del poco acompañamiento que, por parte de la universidad a nosotros, dichos individuos.

Algo también sorprendente, fue darme cuenta de que, muchos compañeros indígenas que estuvieron conmigo en mi poca experiencia en la carrera, habían desertado debido a que les era difícil su subsistencia en lo académico, en lo social incluso porque no tenían la facilidad para comunicarse abiertamente con los demás compañeros en las clases y pasaba de igual manera los compañeros hacia ellos, el hecho de verlos con personas diferentes dentro de sus ideales y subjetividad; por supuesto este caso también representaba a Camila y también a mi pero en un modo diferente. El hecho de que tu como persona negra, no encuentres rasgos de tu identidad contaba precisamente desde los propios sujetos y exponentes académicos africanos, e incluso negros que encontraron parte de su construcción académica en Europa, primero tus compañeros de curso al igual que tus compañeros de colegio, verán tu pasado ligado con las cadenas de la esclavización y toda la cantidad de prejuicios raciales habidos y por haber: No hay en el currículo serio en los programas o por lo menos no en biología, que nos hable de esa historia no contada que debemos saber para poder proceder con nuestros estudios subsanando las diferentes dificultades académicas que encontramos en nuestras carreras, yo en mi caso y se me olvido mencionar, no soy bueno para las matemáticas y siempre me costó poder desarrollar ejercicios y evaluaciones, al punto que reprobé matemáticas I en primer semestre, además de haber perdido también estadística no paramétrica en cuarto semestre pero eso es una historia aparte. Pero si fuera poco la convivencia de relaciones entre negros y personas blanco-mestizas tampoco podría mejorar, si estas últimas te siguen enmarcando como persona negra dentro de lo folclórico y el baile, aún así al mismo tiempo somos invisibilizados porque dentro del ámbito universitario, también podemos ver tanto estudiantes como profesores que no creen en que los propios estudiantes negros puedan producir trabajo académico, lo que también deviene en que hallan competencias entre los mismos estudiantes y no se generen ambientes medianamente sanos para que todos los estudiantes podamos aprender por igual, sin necesidad de recurrir a casos de deserción”.

A ausência do acompanhamento dos estudantes que acessam a UPN, a partir do Programa Especial, é sentida nas situações em que o estudante não se identifica com o curso que escolheu cursar na universidade. Segundo ele, é preciso que haja um acompanhamento mais próximo que auxilie as situações em que o estudante precise

reorientar escolhas no curso que está matriculado e, assim, se mantenha na carreira universitária. Para ele, isso evitaria desmotivação no curso, sucessivas reprovações nas disciplinas e até evasões. Sobre o último caso, a evasão, Alex argumenta que a situação pode acarretar, também, baixa na estima e na confiança do estudante nas próprias capacidades, levando-o a deduzir, erroneamente, que não tem capacidade intelectual para tal. As indagações sobre a realidade e a experiência o levam a olhar para os pares constantemente durante a escrivência. Todas as observações e análises surgem por meio do olhar investigativo para as situações cotidianas e as vivências de colegas de curso. Tais observações deixam claro que a implantação das políticas de ações afirmativas não podem se limitar à oferta de acesso, sem considerar, no conjunto, as estratégias de permanência voltadas para tais estudantes. Afinal de contas, oferecer apenas o acesso sem oferecer os suportes necessários para a permanência não é intervir de maneira a reconhecer direitos. Além das ações do acompanhamento e de assistência, Alex aponta para a necessidade de intervenções, para promover melhorias na relação entre a população branca e a população negra na universidade. Segundo ele, é preciso que a população branca deixe de exotizar e duvidar da capacidade intelectual negra, para que as relações possam ser mais saudáveis no interior da universidade.

De acordo com a escrivência, a única ação de acompanhamento e inclusão experienciada por ele, na UPN, foi a promoção de oficinas criadas pela direção da faculdade, com a intenção de conhecer as provas a que os estudantes são submetidos, após o ingresso pelo Programa de acesso especial da universidade. No entanto, foi uma iniciativa isolada da direção da faculdade, não havendo registro de similares na universidade. A pioneira iniciativa, porém, foi breve, um semestre apenas, devido à falta de verbas para mantê-las.

“Antes de terminar tercer semestre, intentamos retomar los talleres a los que nos había invitado la profesora Norma, que, debido a los tiempos de muchos estudiantes y algunos profesores, había roto tejido. En consecuencia, de no poder seguirnos reuniendo, el proyecto que se quería lograr no se cumplió: hacer una veeduría a las comunidades diferenciales en la universidad principalmente en la carrera nuestra. Acto seguido, el proyecto nuestro fue relevado y paso el cupo para un proyecto de

matemáticas de la misma facultad, y hasta ahí quedo todo lo poco que se había conseguido. Meses más tarde, después de un Paro estudiantil tuvo el país a raíz de la crisis de universitaria que hay respecto a los fondos me encontraba en cuarto semestre, semestre, en el cual por fin tuve la oportunidad de acceder a un beneficio de bienestar universitario que precisamente constaba de un apoyo socioeconómico para poder subsanar diferentes gastos personales, desde que entre a la universidad siempre me he movilizado en transporte público aquí se llama Transmilenio. Aunque el servicio en materia de movilidad por la ciudad “ayuda a ahorrar tiempo”, su servicio y operatividad son realmente nefastos, lo que también aumenta el tiempo de inversión que hacía en moverme de la casa a la universidad y viceversa, que por lo menos en hora pico son de dos horas. Lo que, por supuesto limitaba mi tiempo de estudio y aún más a razón de vivir en un municipio periférico a la ciudad principal, mi casa se encuentra en Soacha.

Para mi fortuna comenzaba el año 2019 y pues producto de unos ahorros que había hecho de un trabajo el pasado diciembre pude comprarme una bici, lo que me ayudo a economizar mucho más el tiempo de desplazamiento de la casa a la universidad y de la universidad a la casa. Vaya, creo que me extendí mucho, volvamos al trabajo de apoyo socioeconómico con la universidad. En este trabajo, básicamente me tocaba apoyar en trabajo administrativo en una de las dependencias también administrativas de la universidad en este caso me toco trabajar con la subdirección de gestión de proyectos CIUP (Centro de Investigación Universidad Pedagógica).

Para acceder a este beneficio de trabajar con la universidad se hacen inscripciones como estudiantes regulares sin tener en cuenta la población a la cual se pertenece. Al igual que las pruebas de admisión para el ingreso a la universidad, este concurso consta de tres filtros: el primero, recolectar y enviar unos documentos a un programa de apoyo general para estudiantes que se llama el GOAE (Grupo de Apoyo y Orientación Estudiantil) que se encarga de hacer veeduría a los estudiantes en todos sus aspectos. Segundo, esperar la admisión de los documentos y, por último, una entrevista para determinar que estudiantes tendrán el beneficio. Hay que resaltar que este programa de apoyo socioeconómico si bien esa cierto es muy bueno para subsanar problemas socioeconómicos, tiene una gran debilidad: la cobertura es tan

poca, que el sesgo de estudiantes que se encuentra para acceder a estos beneficios es alto, por lo que, en efecto, son pocos los estudiantes que pasan a tener este trabajo.

Trabaje por aproximadamente dos meses, sin embargo, para el siguiente semestre no se pudo renovar contrato, debido al alto déficit de presupuesto que ha venido padeciendo la universidad desde hace mucho tiempo y razones por las que siempre muestra universidad ha sido protagonista de múltiples manifestaciones, exigiendo el aumento del factor monetario para la institución y sus diferentes programas”.

Assim, durante a escrevivência, Alex relata que, também, viveu dificuldades de ordem material, e que somente no quarto período do curso foi contemplado por uma bolsa da assistência estudantil da universidade. Entre as provações apontadas, localizamos a questão do transporte até a universidade. O parceiro de pesquisa mora no município de Soacha no departamento de Cundinamarca. Soacha está, aproximadamente, a 18 quilômetros do distrito capital da República, Bogotá. O município compõe a região metropolitana de Bogotá sendo, inclusive, a localidade que apresenta a maior densidade populacional da região. Devido à proximidade da capital, o município é considerado um ponto importante do planejamento e da expansão metropolitana, especialmente, para a população que busca a rede de serviços da capital Bogotá. Segundo dados governamentais⁷³, o município possui uma média aproximada de 2.130 pessoas por km². Em termos históricos, a região na qual hoje se localiza o município de Soacha, foi território indígena da população Chibchas⁷⁴ até o século XVI. Por volta do século XVIII, toda região e o povo se encontravam sob o domínio territorial e cultural do governo espanhol. No século XIX, a localidade passou a ser considerado um município dividido em comunas. Tal divisão gerou uma intensa diferenciação socioeconômica entre as comunas, perceptível até os dias atuais. Apesar de saber que existem comunas mais vulneráveis socialmente dentro do município de Soacha, não há como informar qual a comuna que reside, pois ele não explora a questão nos escritos. Somente depois que conseguiu uma bolsa gerenciada

⁷³ Dados do site: soacha-cundinamarca.gov.co.

⁷⁴ A cultura chibcha se desenvolveu nas proximidades de Tunja e Bogotá. Foram chamados pelos espanhóis de muiscas, muixcas ou moxcas. O comércio, o artesanato e a complexa organização política e social dos chibchas marcaram a existência de uma cultura prospera até o período da invasão espanhola quando foram divididos e assimilados em 1537 aos costumes e língua espanhola. (Fonte: Enciclopédia Britânica <https://www.britannica.com/topic/Chibcha>).

pelo setor de bem estar é que consegue comprar uma bicicleta para ir a universidade. Cabe ressaltar que a distância média da casa de Alex para a universidade é de 18 quilômetros. Há um esforço físico diário considerável para que possa se transportar e se chegar à UPN. Porém, dois meses depois do início do trabalho o programa de assistência sofreu cortes de financiamento, que levaram ao fim da bolsa de Alex.

“Una vez en quinto semestre tuve la oportunidad de ingresar en el colectivo negro Djembe Afram de nuestra universidad, el cual lleva una trayectoria amplia en la universidad pero que nuevamente se está recomponiendo debido a que sus participantes, ya estaban terminando sus carreras, por lo que ya era tiempo de poder dar ingreso a personas nuevas como yo y otros compañeros negros, que por supuesto entraron a la universidad entre 2018 y lo que iba corrido de 2019, con los que también poco a poco fui fortaleciendo lazos y encontrando mi identidad hasta el día de hoy.

Para ese año precisamente como parte de algunas pequeñas reformas ganadas en las normativas del reglamento orgánico de la universidad, se logró potenciar una electiva de todo programa, llamada: África: entre la oposición, lucha y resistencia, un espacio importante que a la larga consideramos como un ámbito académico ganado, ya que a partir de aquí, yo Jair una persona que hasta este preciso momento no entendía su origen y posición en el mundo, que desconocía su identidad, podría cursar esta asignatura y usarla como trampolín para poder potenciar los conocimientos de las cultura africana, en pro de reconocer su existencia como ser negro.

“Arco II - Reconocer y resignificar

Gracias a esta asignatura, pude entender muchas cosas, que sucedieron el pasado con mi gente y mi cultura, cosas, definiciones, fechas, lugares y personajes que me permiten analizar el trasegar del tiempo construir mi presente y visualizar medianamente las acciones para tomar a futuro. A partir del colectivo Djembe Afram, pude encontrar los enclaves necesarios para comprender más a fondo como se movía, cual era el lugar, y el papel de nosotros las personas negras en la Universidad Pedagógica Nacional. Desde el colectivo Djembe Afram, del cual actualmente hago

parte todavía, se plantean diferentes objetivos, uno de estos hacer el análisis y llevar a cabo el seguimiento correspondiente del proceso que se gesta para con las comunidades negras en las distintas carreras. A partir de este trabajo encontramos revelaciones abrumadoras y en gran medida desconcertantes. En los momentos en los cuales tenemos la oportunidad de interlocutar con las dependencias administrativas de la Universidad, nos damos cuenta, de que no se tiene un seguimiento o continuidad, respecto a cuantas personas negras ingresan, se mantienen y se gradúan en su proceso académico.

Por si fuera poco, el colectivo con mucho juicio hacia preguntas al GOAE y a la dirección de admisiones y registro de la universidad sobre los estudiantes negros y negras que se encontraban en total activos en los diferentes programas académicos de toda la institución y las contestaciones básicamente fueron nulas e inconcretas. En pocas palabras, no hay un registro en la universidad que nos permita acceder y saber sobre las estadísticas de la gente negra en cuanto índoles se le pueda aplicar como criterio, es decir, no diferencian o encuentran un enfoque especial para estas poblaciones, sino que los tienen en cuenta como un estudiante regular más, que no se reconoce y por ende en algunos casos no halla otro lugar dentro de la academia que no sea potencial para el deporte y la educación física o en la danza.

En este último año, tuve la oportunidad de vincularme al Proceso de Comunidades Negras, una organización de base importante a nivel nacional, organización que entra en articulación con el colectivo Djembe, buscando de esta forma, establecer diversos mecanismos de acción que logren visibilizar, fortalecer y dar cuenta de las incidencias del colectivo negro en la institución educativa. Desde finales de 2019, hemos planteado amplios conversatorios, donde hicimos con otros compañeros evidentes críticas a la situación que acarrearán nuestros estudiantes, cosas que ya he mencionado con anterioridad.

En este largo camino de veedurías y análisis de situaciones de ingreso, hemos evidenciado distintos casos que retratan la realidad mantenimiento y graduación de estudiantes negros en la universidad. Uno de los primeros y que había pasado por alto es el caso de una compañera también perteneciente a mi carrera, llamada

Estefanía Quiñones quien es originaria del Municipio Magüí Payán, ubicado en el departamento de Nariño, quien al igual que Camila enfrentaba una situación de tener que someterse a tener que dividirse entre trabajo y estudio. Recuerdo bien que me dijo, trabajaba en una pescadería, en donde laboraba como mesera, sino me falla mi memoria en el norte de la ciudad. Ella vivía en el barrio 20 de julio, al sur de Bogotá, por lo que la universidad era el punto medio entre su trabajo y su hogar, en el cual vivía con dos hermanos más que al igual que ella debían consolidar una parte de las ganancias en sus trabajos para poder costear, las necesidades básicas como arriendo, alimentos y otras vicisitudes. El caso concreto es que, ella duro con esta situación hasta quinto semestre, en ese momento yo me encontraba cursando tercer semestre. En su quinto semestre, Estefanía se encontró con el terror de muchos estudiantes en la universidad, la asignatura de inglés, curso la primera vez, pero no pudo pasar esta materia, intento la segunda sin resultado alguno y en la tercera que uno esperaría que fuera el desquite, definitivamente no pudo obtener una mejoría notable.

La directora de facultad, que en ese momento era Norma Constanza intento hacer todo lo posible por facilitar ayudas y seguimientos para que, Estefanía pudiera encontrar alternativas y poder superar este bache, sin embargo, se agotaron las instancias y por consecuente, perdió calidad de estudiante. Haciendo ejercicios de memoria al escribir estas palabras, recuerdo pasaron por lo menos 6 meses, tiempo que la universidad veta a los estudiantes por el hecho de haber perdido calidad al intentar recursar la misma materia 3 veces sin un resultado de aprobación. Unas semanas después de pasado este tiempo, casualmente me la encontré en la entrada del edificio de nuestra facultad. La saludé con mucho ánimo y le regale un fuerte y largo abrazo. Cruzamos un par de palabras, me dijo que de igual había dedicado más tiempo al trabajo ya que no estaba estudiando. Aún así, parte del dinero que ganaba en el restaurante lo ahorro, usándolo para poder pagarse un curso externo de inglés precisamente, en vías de poder aprobar un examen de reingreso para la universidad y darle continuidad a sus estudios comenzando desde sexto semestre.

Esa fue la última vez que pude verme con ella en la universidad, más adelante cuando yo me encontraba en cuarto semestre supe de que ella siguió con su semestre

adelante, sin embargo, a causa de la emergencia sanitaria y la pandemia provocada por el Covid, no pudo seguir sosteniéndose con sus hermanos en la ciudad de Bogotá, situación que los obligo a desplazarse nuevamente a su territorio Magüí Payán, decisión que a larga no es tan mala, por el hecho de volver a su pedacito de tierra, pero el costo también sería un poco alto ya que, en Magüí Payán, no hay una plan de conectividad buena para poder llevar a cabo y responder por sus trabajos en la nueva modalidad de la educación virtual, esto es lo último que pude saber de ella hasta los días actuales. De manera que, este es el relato sobre el cual puedo basarme para poder visibilizar las vicisitudes y problemáticas de las cuales somos resilientes algunos estudiantes negros en las universidades públicas de aquí de Colombia, especialmente Bogotá. Y así como relato mi historia, hay muchas más de las que necesitamos tener conocimiento para tomar rutas y planes de acción que ayude por lo menos a saber direccionar su calidad de vida, incluso desde el colegio si se puede, lo que podría devenir el asimilar y enfrentar con un poco más de estrategia, las situaciones que se presentan en estos ámbitos educativos con nuestras comunidades negras.

Doy gracias a la profe xx, por permitirme abrir las puertas y encontrar conexiones para que mi historia sea escuchada y leída por otras personas en intercambio académico de conocimientos. Especialmente a la profe xx porque a través de este ejercicio de memoria, precisamente puedo encontrar, examinar y analizar aspectos de mi pasado que no había tomado en cuenta en el momento, cosas y situaciones que necesitaba dimensionar además, que necesitaba reconstruir en el proceso de mi crecimiento personal para saber como ser agente de cambio y empezar a edificar nuevamente mi presente sobre el que estoy caminando lento pero a pasos firmes, en pro de aportar de diferente formas a mi comunidad”.

Como que respondendo às problematizações sobre as ausências e provas apontadas no Arco I da escrivência do parceiro, chegamos ao Arco II intitulado “Reconocer y resignificar”⁷⁵. Nele, identificamos aspectos importantes, que sugerem que, ainda que haja muitas provas, a entrada na universidade é entendida, também, como um processo de resistência às provações e de autoconhecimento para o parceiro.

⁷⁵ Tradução livre: “Reconhecer e resignificar”

Durante tal processo de autodescoberta, construção de identidade e reafirmação, destacam-se duas experiências vividas: a disciplina eletiva “África: entre la oposición, lucha y resistencia” e o encontro com o coletivo negro Djembe Afram. Em relação à disciplina, ele considera que a criação e a oferta pode ser entendida como uma fissura na estrutura eurocêntrica da universidade. Tal brecha pode representar uma forma de minar o sistema curricular fechado e pouco dialógico da universidade. Por considerar que possuía conhecimentos difusos sobre si e sobre a identidade étnico-racial, ele sente que cursando a disciplina “África: entre la oposición, lucha y resistencia” ele pode, de maneira mais consistente e consciente, entender os problemas que sempre vivenciou, a história e a cultura do próprio povo. Em relação às contribuições advindas da participação no coletivo Djembe Afram⁷⁶, ele avalia que foi a partir da inserção em tal coletivo que conseguiu entender as especificidades da experiência negra colombiana. Entre as atividades que inseriu dentro do coletivo, ele destaca a participação nas ações do grupo junto aos órgãos de acompanhamento dos discentes afro-colombianos da universidade. A partir de tais atividades, ele conclui que a universidade não sabe e não se interessa por saber quem são ou quantos são os/as estudantes negros/as nos cursos de graduação e programas de pós-graduação ali presentes. Não há, segundo as observações do parceiro Alex, uma preocupação ou uma estratégia para saber as necessidades e as origens ao recebê-los na universidade. A citada ausência de interesse, conhecimento e de ações de assistência acaba sendo um fator dificultador da permanência para muitos dos estudantes na universidade. Ao fazer tais apontamentos ele assinala, na escrivência, a importância de uma educação que fuja de estereótipos e preconceitos, em torno do corpo e das capacidades de estudantes negros. Somente assim, é possível se chegar à visão do estudante negro como cidadão portador de direitos e deveres, de tal forma que os estimule à percepção de que as origens existem, são históricas e devem ser admiradas, respeitadas e valorizadas.

⁷⁶ O coletivo negro Djembe Afram tem como objetivo a construção e o reconhecimento da história do povo negro na Colômbia. Além disso, ele luta por reconhecimento e pelos direitos dos estudantes negros articulando-se com o Processo de Comunidade Negra (PCN). Para mais informações, vide página do coletivo na rede social: <https://www.facebook.com/ColectivoDjembeAfram/>

Por fim, o parceiro faz considerações sobre o exercício de participar escrevendo como uma oportunidade de reflexão sobre tudo o que viveu desde que começou o percurso de seleção, acesso e permanência à universidade. Uma das palavras utilizadas por ele nos trechos finais chama minha atenção, a resiliência. Ao buscar no dicionário o significado dela, localizei os seguintes significados: Característica dos corpos que, após sofrerem alguma deformação ou choque, voltam à forma original. No sentido figurado, capacidade natural para se recuperar de uma situação adversa, problemática; superação. Ou ainda, capacidade de quem se adapta às intempéries, às alterações ou aos infortúnios⁷⁷. A palavra escolhida, resiliência, possui íntima relação com a percepção de Martuccelli (2007) de que as provas são “[...] desafios históricos, socialmente produzidos, desigualmente distribuídos, que os indivíduos são constrangidos a enfrentar” (MARTUCCELLI, 2006, p. 12). Ao ler os significados da palavra, em especial as de sentido figurado, preocupa-me que, depois de 30 anos da promulgação das políticas de ações afirmativas, na Constituição de 1991 da Colômbia, ainda seja preciso que um estudante contemplado por tal política seja resiliente, para permanecer na universidade. As múltiplas violências e ausências experienciadas por tal parceiro não parecem ser ocasionais na universidade e na sociedade colombiana. Vide a história das lutas dos movimentos afro-colombianos, por reconhecimento e reparação, que apresento um pouco mais em capítulos seguintes.

A escrevivência do parceiro Alex apresenta reflexões complexas sobre a experiência de ingresso, a construção da identidade afro-colombiana e a permanência na universidade. A escrita possui uma leitura muito arguta de mundo, de si e das provas às quais é constrangido por ser afro-colombiano. Trata-se de uma escrita que contém muitos elementos que dizem de experiências e observações das vivências de outros sujeitos negros, que compartilham com ele o dia-a-dia na UPN. Em termos estruturais, a escrevivência foi dividida em dois arcos, como ele mesmo grafou. Tais arcos são pontos de inflexão em que o parceiro, em tom narrativo reflexivo, interpela as experiências educacionais e universitárias. Ao retornar a escrevivência sobre as experiências escolares, ele apresenta os argumentos que o fazem dizer por que o

⁷⁷ Fonte: <https://www.dicio.com.br/resiliencia/>

entendimento e a construção da identidade racial foi um processo truncado. As inquietações e experiências grafadas em tais escrevivências giram em torno do entendimento de si como sujeito e estudante afro-colombiano, em um ambiente eurocêntrico e normativamente branco.

2.3 A experiência de implementação das políticas de ações afirmativas nas universidades pesquisadas

2.3.1 A Universidade Federal de Minas Gerais - Brasil

A Universidade Federal de Minas Gerais foi, segundo o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2018-2023, um sonho presente nos projetos dos Inconfidentes no século XVIII. Apesar disso, ela só se tornou realidade em 1927, por meio da:

Lei Estadual nº 956, de 7 de setembro de 1927, foi fundada a Universidade de Minas Gerais (UMG), pela reunião das quatro instituições de ensino superior existentes, à época, em Belo Horizonte: a Faculdade de Direito, criada em 1892, em Ouro Preto; a Faculdade de Medicina, criada em 1911; a Escola de Engenharia, criada em 1911, e a Escola de Odontologia e Farmácia, cujos cursos foram criados em, respectivamente, 1907 e 1911. O primeiro Reitor da UMG, nomeado em 10 de novembro do mesmo ano, foi Francisco Mendes Pimentel, Diretor da Faculdade de Direito, que foi sede da primeira Reitoria (PDI UFMG, 2018-2023).

No ano seguinte, em 1928, iniciou-se um amplo projeto para criação de um complexo universitário para a UMG: a “Cidade Universitária”. As décadas de 1920 e 1930, na UMG, foram marcadas pelas negociações entre a universidade e a Prefeitura de Belo Horizonte, com o objetivo de definir a região da cidade em que seria instalado o complexo universitário. Somente na década de 1940, após muitas negociações, definiu-se que a construção do campus universitário seria na região da Pampulha. Durante as décadas de 1940 e 1950, dois processos aconteciam, paralelamente, na UMG: as obras para a criação da cidade universitária e a incorporação de várias escolas livres, que viriam a compor centros e faculdades da universidade.

A década de 1960 significou, para a UMG, um período de grandes mudanças e de continuidade às incorporações de escolas livres. Logo no início da década, em 1962,

o prédio da reitoria é inaugurado na cidade universitária. Ao longo dos anos seguintes, conforme as obras dos prédios finalizavam, as faculdades começaram a ocupar as instalações do campus Pampulha. Em 1964, a democracia brasileira sofre um golpe militar, que resulta em um regime de ditadura militar. Emerge em todo país uma intensa e violenta repressão política, que suprime a liberdade de expressão. A queda dos governos democráticos, em 1964, significou um retrocesso em diversos setores da vida social. As universidades brasileiras foram alvos de diversas ações de órgãos de controle e repressão, que cerceavam a liberdade de cátedra, a autonomia universitária, o livre pensar e o direito ao posicionamento oposto ao governo⁷⁸. A UMG não foi exceção, dentro do cenário de repressão às universidades brasileiras.

[...] Em 1968, um de seus reitores foram afastados temporariamente de suas funções, o Reitor Aluísio Pimenta, outro cassado, o Professor Gérson Brito de Melo Boson, e diversos professores e funcionários cassados e presos, estudantes expulsos, presos e assassinados. A Instituição reagiu com altivez há esse tempo sombrio, tendo seus reitores e seu Conselho Universitário manifestado, com firmeza, sua condenação à arbitrariedade e à violência da repressão política, bem como, recusado, sempre que possível, a implantação de medidas e procedimentos que consideraram academicamente inconvenientes e inadequados (PDI UFMG, 2018-2023).

Em 1965, ainda no período da ditadura militar, o nome da UMG se modifica ao incorporar ao nome dela a vinculação à estrutura administrativa federal, passando a se chamar Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Em 1968, a estrutura e a vida nas universidades brasileiras passam por grandes modificações, devido à Reforma Universitária. Entre as mudanças promovidas pela Reforma na UFMG, destaca-se:

O desmembramento da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, dando origem, em um primeiro momento aos assim chamados Institutos Básicos – o Instituto de Ciências Biológicas (ICB), o Instituto de Ciências Exatas (ICEx) e o Instituto de Geociências (IGC) – e, logo a seguir, à Faculdade de Educação (FAE) e à Faculdade de Letras (FALE). Em decorrência dessas transformações, a Faculdade de Filosofia, Ciências e

⁷⁸ Os documentos do SNI (Serviço Nacional de Informação) compõem o acervo do Projeto Memória Reveladas que está sob a guarda do Arquivo Nacional. Trata-se de uma rica fonte documental em que localizamos informações e registros das ações da ditadura militar no Brasil. Não caberia aqui, devido ao objetivo do trabalho, realizar um levantamento dos documentos e informações relativas à UFMG.

Letras teve seu nome alterado para Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (PDI UFMG, 2018-2023).

Além das reformas descritas, a Reforma Universitária de 1968 também instituiu que as ações de pesquisa e extensão deveriam ser os pilares das universidades junto ao ensino. Foram criadas, também, regulamentações e padronizações para os cursos de Pós-Graduação, além da inclusão do regime de contratação dos docentes em Dedicção Exclusiva, para que fosse possível a realização dos trabalhos de investigação acadêmica. Ao longo das décadas de 1970 e 1980, a finalização das obras na Pampulha dá início à consolidação do campus universitário. A década de 1990 é marcada pela conclusão das últimas instalações e a mudança de grande parte das faculdades para o campus Pampulha. Apesar de tais ações de centralização dos cursos no campus universitário, ainda existem algumas faculdades funcionando em prédios fora da Pampulha, como: a Faculdade de Direito no centro da cidade, a Escola de Arquitetura e Belas Artes no bairro Funcionários, o Hospital Universitário, a Faculdade de Medicina e a Escola de Enfermagem, na região hospitalar. Há, também, um campus avançado da UFMG em Montes Claros, município do norte de Minas Gerais. Assim, durante o percurso histórico, a UFMG vem cumprindo a missão de

[...] gerar e difundir conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, destacando-se como Instituição de referência na formação de indivíduos críticos e éticos, dotados de sólida base científica e humanística e comprometidos com intervenções transformadoras na sociedade, com vistas à promoção do desenvolvimento econômico, da diminuição de desigualdades sociais, da redução das assimetrias regionais, bem como do desenvolvimento sustentável (PDI UFMG, 2018-2023, p. 17).

Desde a criação e ao longo dos anos, a UFMG vem ampliando as ações e contribuindo, para a ampliação do conhecimento sobre temas relevantes a toda sociedade, como as políticas de inclusão e democratização do acesso à universidade. A introdução de tais políticas, na UFMG, tem sido marcada por múltiplas forças, tensionamento e oposições, desde o início dos debates e propostas apresentadas na primeira década dos anos 2000. As primeiras ações de inclusão social voltaram-se para a ampliação de vagas e para criação de cursos de graduação no período noturno. Longe de um alinhamento progressista, as ações da UFMG pareciam caminhar em sentido contrário às discussões e ações de inclusão desenvolvidas, desde o início da primeira década dos anos 2000, em outras universidades brasileiras. Havia, nas

entrelinhas de tais ações, uma resistência às ações de enfrentamento direto das desigualdades étnico-raciais, por reservas de vagas ou bônus nas avaliações para negros. Grande parte dos argumentos contrários às ações de enfrentamento das desigualdades raciais alimentava-se da produção da mídia, em geral, e dos argumentos de pesquisadores brasileiros contrários às cotas raciais no país. O debate sobre as políticas afirmativas e as cotas raciais na UFMG, na primeira década dos anos 2000, possuía uma configuração bastante polarizada e controversa. Por questões de tempo e enfoque não farei uma longa exposição, entretanto, ressalto que reconheço a existência e a importância da história de luta no combate às desigualdades raciais no interior da universidade. Por questões objetivas de enfoque, contemplarei mais o cenário de discussão, criação e implantação da política de bônus, até chegarmos à lei 12.711/12 neste texto.

Ao contrário de algumas universidades brasileiras, que iniciaram as políticas de inclusão em vestibulares, no início dos anos 2000, somente em 2008, a UFMG aprovou a primeira iniciativa de inclusão social no processo seletivo. Segundo levantamento feito pelos educadores brasileiros Natalino Neves Silva, Adilson Pereira dos Santos e Jane Santos Reis (2021), em artigo sobre as políticas de assistência estudantil adotadas por três universidades federais mineiras, a UFMG não possuía nenhuma iniciativa até o ano de 2007. Somente no referido período, inicia-se as discussões no interior da universidade

[...] visando à adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva por meio do Decreto n. 6 096/07, que incidiu sobre a ampliação das vagas e sobre a maior oferta de cursos noturnos nas universidades federais (SILVA, SANTOS, REIS, 2017, p. 7).

Trata-se de um momento em que diferentes campos de forças e atores disputam espaço no interior da universidade. Sobre tal momento, a professora Antônia Vitória Soares Aranha, da Faculdade de Educação da UFMG, em um artigo publicado no site da universidade, apresenta a necessidade de alinhamento da UFMG às discussões e ações de democratização no acesso das demais instituições de ensino superior nacional. A UFMG não poderia se furtar de pensar ações de inclusão social em um:

[...] cenário nacional que mostrava que a grande maioria das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) já adotava alguma medida de ação afirmativa, quase sempre exemplificada por cotas para alunos negros e egressos da escola pública. Tal fato indicava que o debate sobre a democratização do acesso era mais que oportuno e evidenciava a responsabilidade das Ifes no sentido de contribuir para minimizar as grandes distorções sociais e raciais existentes no país. Entretanto, se a democratização do acesso para os mais pobres já era uma reivindicação mais cristalizada nas universidades, o ingrediente racial é algo mais recente⁷⁹.

Segundo a referida professora, o percurso da luta pelas políticas de inclusão na UFMG possui momentos importantes, como: a criação e atuação do Programa Ações Afirmativas, desde 2002 na Faculdade de Educação, o Debate Sobre Inclusão Social dos anos de 2004 e 2006, além do Censo socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG, de 2005. Como destaca a professora, a aprovação da política de bônus, em 2008, foi fruto de muita discussão e mobilização para que tal momento acontecesse na universidade. Seguindo os três momentos apontados pela referida professora, destacarei, no texto, o contexto e as discussões ocorridas no seminário Debate sobre Inclusão Social de 2006 e o Censo socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG de 2005⁸⁰.

No ano de 2005, em resposta à pressão de docentes, discentes e movimentos sociais, pela criação de políticas de ações afirmativas na UFMG, é realizado um Censo socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG. A ideia central da pesquisa era conhecer quem era o alunado da universidade, em termos socioeconômicos, origem escolar e composição étnico-racial. O estudo baseou-se nos dados do questionário de ingresso de graduandos, dos anos de 2003 e 2004. Segundo a universidade⁸¹, a pesquisa tinha como:

[...] objetivo principal deste estudo é manter o registro do **perfil socioeconômico dos alunos** de graduação, utilizando dados do Vestibular como fonte primária, a partir do ano de 2003, mas também **possibilita a**

⁷⁹ ARANHA, Antônia Vitória Soares. Bônus sociorracial na UFMG:

vitória da inclusão e da democracia. Disponível em: <https://www.ufmg.br/boletim/bo11639/2.shtml>.

⁸⁰ Ao buscar dados sobre esse momento na UFMG observei certa carência de estudos e dados aprofundados sobre discursos e tensionamento em torno da ampliação de vagas, a criação dos cursos noturnos e a política de bônus adotada pela universidade. Devido a sua importância destaco a necessidade de hajam projetos voltados para o resgate histórico deste período a partir de fontes documentais e orais. O maior detalhamento do Censo de 2005 e do seminário de 2006 aqui apresentados justifica-se pela facilidade de acesso aos dados sobre esses dois momentos visto que, devido à pandemia, tudo precisou ser feito de maneira remota.

⁸¹ <https://www.ufmg.br/censo/objetivos.html>.

atualização de dados de alunos originários de outras formas de ingresso.

Apesar da ênfase ao enfoque socioeconômico, o estudo também pretendia conhecer a origem escolar (pública ou particular) e a composição étnico-racial dos estudantes da UFMG naquele momento. A coordenação do Censo foi do professor Mauro Mendes Braga, docente do Departamento de Química, que, à época, era Pró-reitor de graduação da universidade⁸². Cabe dizer que o referido professor, em 2001, havia publicado um estudo em que discutia democratização do ensino superior, referenciando a UFMG no estudo de caso. O referido estudo, escrito em parceria com mais duas professoras da UFMG⁸³, apontava para a abertura dos cursos noturnos, na década de 1990, como um avanço para a democratização ao acesso de estudantes de camadas populares à UFMG. A defesa dos autores sobre tal avanço leva em consideração os seguintes fatores:

1. Crescimento exponencial da demanda, centrada em candidatos oriundos da rede pública do ensino médio e pertencentes a famílias com baixo poder aquisitivo; 2. Aumento da fração de candidatos provenientes de famílias com elevado poder aquisitivo, o que resulta, naturalmente, numa menor percentagem de candidatos pertencentes a famílias com situação socioeconômica mediana; 3. Aumento mais acentuado da procura está localizado nos cursos da área biológica, naqueles que oferecem a habilitação licenciatura e nos que funcionam à noite; 4. Perda progressiva de interesse pela área de exatas, excetuados os cursos de licenciatura, e pelas carreiras da "área gerencial"; 5. **Concentração dos candidatos de alto poder aquisitivo em cursos de elevado prestígio social, para os quais só conseguirão ser selecionados os que obtiverem excelente rendimento nas provas**; preferência dos concorrentes da classe média baixa por cursos de baixo prestígio social, nos quais pode-se obter a vaga com desempenho mediano; 6. **Abertura de cursos noturnos, observada sobretudo a partir de 1994 e nas áreas de licenciatura, acarretou maior democratização no acesso ao ensino superior público** (BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2001, p.149, grifo nosso).

Ao elencar as razões para afirmar que notavam um avanço para a democratização, os autores seguem um caminho contraditório às discussões da democratização, no acesso ao ensino superior. Afinal, eles apontam discrepâncias entre o acesso de

⁸² Gestão 2002 a 2006 da reitora Ana Lúcia Almeida Gazzola.

⁸³ BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo L.; BOGUTCHI, Tânia F. Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFM. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 129-152, julho/ 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/5zXjQPdPNkZJq5W3sQJqkWD/?lang=pt>.

estudantes de camadas altas e populares em cursos de alta seletividade. Apenas tal fato, isoladamente, seria um claro indício de que a universidade vivia, naquele momento, a reprodução de múltiplas desigualdades durante os processos seletivos. Apesar da clareza do dado, os autores insistem em afirmar que a criação de cursos noturnos, especialmente, as licenciaturas, teria sido uma importante contribuição para a ampliação de oportunidades de acesso para os estudantes de camadas populares. Contraditoriamente ao discurso de democratização da universidade, os autores acabam por reforçar e legitimar a estratificação e a seleção social aos processos seletivos da universidade. No momento em que os autores apontam que os estudantes de camadas populares possuem poucas chances de acessar aos cursos de alta seletividade, eles induzem o leitor a duvidar da capacidade intelectual e dos méritos de tais estudantes. Quando sabemos que tal insucesso não pode ser explicado de maneira meritória, devido à controversa interpretação dos dados obtidos no censo, a adoção da política de bônus aparece no discurso dos autores como “medidas cosméticas”. Ora, como interpretar o termo cosmético utilizado pelos autores no referido artigo? A palavra utilizada transmite a impressão de que tais medidas seriam superficiais, ou ainda, uma forma de mascarar imperfeições tal como uma maquiagem. O uso de cosméticos na vida cotidiana tem como finalidade limpar, corrigir, proteger, embelezar e, até mesmo, corrigir imperfeições da pele e/ou do corpo.

Assim, o uso do termo “cosméticos” nos leva a perceber certos posicionamentos e resistências à adoção das políticas de ações afirmativas na universidade. Ao fazer a citada breve exposição do artigo citado, tenho a intenção de destacar a pouca neutralidade das argumentações e o lugar de fala do coordenador do Censo, que pretendia oferecer subsídios à discussão e à implementação de reservas/bônus no acesso à universidade. O artigo selecionado é um elemento importante, para entendermos um pouco o campo de forças e tensionamento da discussão, pela adoção da política de bônus, na primeira década dos anos 2000, na UFMG. A conclusão dos autores segue argumentos e dados “científicos” que os levam a concluir que:

O desafio de tornar socialmente mais justo o acesso ao ensino superior público requer **medidas de lenta maturação e de significado mais profundo do que alterações cosméticas aplicadas no processo de seleção**. Um pedaço deste caminho vem sendo percorrido. O **substancial aumento de vagas ocorrido no ensino médio público está contribuindo para minorar a dívida. A abertura de cursos noturnos e o aumento de vagas nas licenciaturas também**. A manutenção de programas adequados de apoio aos estudantes carentes no ensino superior, para evitar que, após vencer a barreira do acesso, eles venham a sucumbir às dificuldades da permanência é outra medida importante. Uma alternativa ainda pouco explorada e que merece ser levada em conta é a organização de **bons cursos pré-vestibulares para candidatos de baixa renda** ou que provêm de minorias da sociedade, uma vez que existem fortes indícios de que a freqüência a tais cursos aumenta as chances de sucesso do estudante¹⁶. **Essa iniciativa evidentemente não poderia ser das universidades**, mas poderia ser por elas estimuladas (BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2001, p.151 , grifo nosso).

A recomendação dos autores de que tais ações fossem “lentamente maturadas” acabou se confirmando na trajetória da UFMG, pois, mesmo com as experiências de outras universidades brasileiras, datadas da primeira década dos anos 2000, a discussão na universidade mineira caminhou a passos lentos, enfrentando constantes desconstruções de argumentos e dados que apontavam para a necessidade das cotas. A estratégia seguida na UFMG estava, de certa maneira, prescrita no artigo citado, visto que ali os autores anunciavam os contra-argumentos que seriam utilizados durante a discussão da implementação da política de bônus na universidade. Tal argumentação culminava no diagnóstico de que tais medidas podiam ser o prenúncio do fracasso durante os objetivos, pois eram limitadas quanto ao alcance e aos efeitos, que poderiam “[...] se tornar nulo pela adoção de processos seletivos equivocados” (BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2001, p. 151). Foi preciso muita persistência daqueles que defendiam as políticas afirmativas na UFMG, para que a proposta do bônus fosse pautada no Conselho Universitário em 2008. A recomendação de “maturação” lenta, prescrita no artigo por Braga; Peixoto; Bogutchi (2001) foi seguido fielmente pela gestão da universidade naquele momento.

O breve aparte para apresentar um artigo do coordenador do Censo Socioeconômico e Étnico na UFMG, faz muito sentido na perspectiva histórica que apresento aqui, pois a pesquisa buscava dados estatísticos que pudessem “[...] nortear **as discussões sobre o rumo da instituição e, mesmo, do vestibular**”⁸⁴. Implicitamente, ou em

⁸⁴Um portal chamado Universidade. Disponível em: <https://www.ufmg.br/diversa/7/inclusao.htm>

outras palavras, diz-se que os resultados da investigação serviriam para: “nortear as discussões sobre o bônus e, mesmo, do vestibular”, visto que a síntese da pesquisa trazia dados sobre quem era o estudante típico da UFMG, em termos de origens socioeconômicas, étnico-raciais e culturais. Segundo a investigação, em 2003 e 2004, tal tipo ideal era:

[...] de classe média; cursou ensino médio diurno e não profissional; veio principalmente da escola média privada; é solteiro; autodeclara-se da raça branca; tem, em média, 20 anos (ou até 24) e passou no vestibular pouco tempo depois de concluir o terceiro ano. Esse aluno típico não trabalhava quando se candidatou ao concurso (1/4 trabalhava), reside no Estado, e pelo menos um dos pais tem curso superior. A maioria da comunidade é formada por estudantes homens, apesar de 57% das inscrições ao vestibular terem sido feitas por mulheres.⁸⁵

Portanto, os estudantes eram, em maioria, homens brancos de classe média. Tal fato não parecia ser uma grande novidade, se compararmos o dado ao perfil dos estudantes nas universidades públicas brasileiras, antes de 2013. Demarco o citado limite temporal, pois, somente após a implementação da Lei 12.711 em 2012, é que notamos uma significativa diversificação no perfil dos estudantes das universidades públicas brasileiras, como apontou Feres Junior *et al.* (2013). De volta ao Censo da UFMG de 2005, notamos que havia uma filtragem e seletividade dos dados, que seriam divulgados e problematizados no estudo. Os dados, que apontavam para uma baixa presença de estudantes negros/as na universidade, principalmente nos cursos de alta seletividade, não foi alvo de destaque ou problematização na interpretação dos dados publicados pelos pesquisadores. O enfoque das análises ficou centrado no recorte socioeconômico, sem explorar as variáveis raciais. Mesmo seguindo apenas um recorte, havia uma série de problemas nas interpretações dos dados. Por exemplo, quando os pesquisadores analisaram o decréscimo de ingresso de estudantes de escola pública na UFMG em 2003 e 2004, eles não problematizam nada, além da queda no número de estudantes concluintes do ensino médio em tais instituições. Segundo a análise da pesquisa:

⁸⁵ Censo socioeconômico dos alunos da graduação da UFMG estará disponível em janeiro. 23 de dezembro de 2005. Disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/002823.shtml>.

No detalhamento, 2/5 dos estudantes da UFMG cursaram ensino médio em escolas municipais, estaduais ou federais. Esse número, no entanto, vem decrescendo, pois, nos últimos dois anos foi registrada uma queda no percentual de candidatos provenientes da rede pública — 61%, em 2002; 58%, em 2003; e 56% em 2004 — explicada pela queda no número de alunos que concluíram o terceiro ano em Minas Gerais⁸⁶.

Há, implicitamente, na maneira como os dados foram apresentados, uma naturalização da seleção social que ocorre no acesso à universidade. A limitação de “escolhas”, imposta aos estudantes de camadas populares pelos cursos no período noturno, não sofre qualquer questionamento ou estranhamento, por parte dos pesquisadores. Nem mesmo os dados publicados no site ou no livro continham análises mais aprofundadas do Censo, que sinalizasse qualquer problematização em relação a tais dados⁸⁷. Superestimam o aspecto socioeconômico e deixam de lado as questões raciais nas análises. A normalização do dado de que há uma “[...] manutenção do percentual de 2/5 de estudantes provenientes de escolas públicas está relacionada com a ampliação de vagas nos cursos noturnos”⁸⁸ impediu qualquer questionamento ou tentativa de se pensar para além dessa ideia. Tais interpretações e naturalizações nos achados estatísticos provocam em um leitor mais crítico muitos questionamentos. Afinal, para além de se pensar a ampliação de vagas no noturno, quais eram as outras possibilidades de escolhas para os estudantes de camadas populares e negros naquele momento na UFMG?

Algumas interpretações dos dados do Censo pareciam indicar que a pesquisa cumpria uma etapa protocolar para “sustentar” decisões previamente tomadas. Parece haver, também, uma crença de que a inclusão de estudantes de camadas populares na UFMG deveria acontecer somente pelos cursos noturnos, em geral, licenciaturas, por serem as únicas carreiras que estudantes de camadas populares e negros poderiam almejar dentro das realidades deles. Há em tal proposta uma clara reprodução das limitações impostas, historicamente, aos estudantes de camadas populares e negros/as, quando se diz que cursos noturnos de baixa seletividade são possibilidades de emancipação e democratização do acesso à universidade pública. Não por acaso, a ampliação dos cursos noturnos, também, era o caminho de

⁸⁶ Idem nota 7.

⁸⁷ BRAGA, Mauro Mendes. Censo Socioeconômico e Étnico dos estudantes de graduação da UFMG. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

⁸⁸ Idem nota 7.

democratização apresentado pelo coordenador do Censo, em artigo publicado em 2001. A pergunta que surge quando notamos a relação, é: qual a finalidade de se realizar um censo, se haviam respostas prontas ao “problema” que pretendiam se “aproximar” para intervir? Parece ilógico e pouco científico toda a movimentação. No entanto, no contexto da resistência à criação das políticas afirmativas na universidade, fazia todo sentido.

Assim, a perspectiva histórica de luta dos movimentos sociais negros no Brasil é a prova viva de que nenhuma conquista da população negra brasileira foi fruto de atos voluntários e benevolentes: não seria leviano afirmar que as análises e interpretações dos dados do Censo Socioeconômico e Étnico na UFMG pretendiam ser um recurso argumentativo “racional/científico”, de desconstrução das argumentações favoráveis à criação de cotas/bônus nos processos seletivos da universidade. A própria matéria de divulgação do Censo no site da universidade em 2005 foi um recado claro e direto a todos que lutavam pela criação das políticas afirmativas no interior da UFMG, quando afirma que

Não por coincidência, a UFMG defende e adota a inclusão social pela via do aumento das vagas e abertura de cursos noturnos. Os que concordam com essa linha de atuação apoiam-se, principalmente, **no argumento de que a adoção de cotas raciais e sociais** — em lugar do aumento do número de vagas e da oferta de cursos noturnos — **provocaria uma queda no número de alunos negros e vindos de escolas públicas em vários cursos.** A maioria dos alunos da UFMG é branca e estudou em colégios particulares, porém **a análise da entrada nos cursos noturnos indica índices bem diferentes. Em 2003, 63% dos aprovados nos cursos noturnos vieram da rede pública de ensino e 23% autodeclararam-se negros. Em 2004, os índices foram de 59% e 38%, respectivamente.**⁸⁹

Analisando o trecho da matéria de divulgação da pesquisa acima, fica bem nítida a presença de uma lógica reprodutivista e racista. Em 2005, não era possível se afirmar que a oferta de cotas/bônus nos processos seletivos da universidade provocaria uma queda no ingresso de estudantes negros, visto que os dados nacionais apontavam uma progressiva ampliação dos números de estudantes negros nas universidades que adotaram as políticas afirmativas⁹⁰. Por outro lado, os próprios dados e interpretações

⁸⁹ Idem nota 7.

⁹⁰ Apenas para exemplificar a intensa produção de dados e estudos, realizei uma pesquisa no Catalogo de teses e dissertações CAPES utilizando o mesmo recorte temporal do Censo, é notório o

do Censo reforçavam e legitimavam a seleção social e a restrição de escolha a que os estudantes de camadas populares e negros estão submetidos, quando afirmam que as ações de ampliação e a democratização do acesso à universidade deveriam acontecer, a partir de cursos noturnos. Fato ainda mais questionável, se observarmos que a oferta dos cursos de alta seletividade e prestígio não estavam incluídos no turno em questão. Somado a isso, a pesquisa ainda se equivocava ao dizer que, no caso da UFMG, os aspectos socioeconômicos dos estudantes possuíam peso maior na vida dos estudantes do que a variável racial, em uma sociedade sabidamente estruturada a partir das desigualdades étnico-raciais. Segundo os coordenadores do Censo

A questão racial associada às condições socioeconômicas é um fator importante no debate da inclusão social, observa Mauro Braga, **porém ele pondera, no caso da UFMG, as diferenças sociais e econômicas são mais expressivas e estão melhor enunciadas quando se trata do tipo de escola frequentada pelos candidatos aprovados.**⁹¹

As análises divulgadas pareciam forjadas, para reafirmar a tese de oposição às políticas afirmativas naquela universidade. Várias interpretações dos dados deixam subentendido que “bônus ou cotas não são bons recursos de democratização” ou, que eram “medidas cosméticas”, como afirmou o coordenador da pesquisa no artigo do ano de 2001, citado no início. Em nenhuma análise, há alguma aproximação das desigualdades raciais ou menções à necessidade de reparações das dívidas históricas com as populações negras. A pesquisa, apesar de não declarar, tinha como pano de fundo a apresentação de dados que pudessem orientar a criação ou não de cotas/bônus para estudantes negros. A fuga, ou negação, a ao debate acontecia quando os pesquisadores responsáveis localizam a questão racial brasileira como um problema unicamente econômico na pesquisa. Tais interpretações dos dados subestimavam as questões raciais, ao ponto de insistir no equívoco de limitar a inserção desigual de brancos e negros na universidade à subalternização dos últimos no mercado de trabalho. O que favorecia, ainda mais, os argumentos de que a ampliação das vagas dos cursos noturnos atendiam às necessidades dos estudantes

aumento de estudos de caso em diversas áreas do conhecimento sobre os impactos positivos das políticas de ações afirmativas nas universidades brasileiras.

⁹¹ Idem nota 7.

de camadas populares e negros que trabalhavam durante todo o dia. A questão racial estaria incluída de maneira marginal nas questões socioeconômicas: para os gestores e coordenadores do Censo, se as ações de democratização do acesso à universidade tratassem da questão econômica, estariam resolvidos os problemas raciais.

Alguns meses após à divulgação dos resultados do censo, no ano de 2006, a universidade continuava a debater a inclusão social. Segundo uma enquete da universidade, divulgada no boletim UFMG, o tema da “Implantação de políticas de ações afirmativas, incluindo cotas étnicas e socioeconômicas, deve ser precedida de um amplo e exaustivo debate envolvendo todos os setores da Universidade”⁹². Segundo a notícia, o “[...] debate foi aberto recentemente pelo reitor Ronaldo Pena⁹³, que durante a posse da nova diretoria da Faculdade de Medicina, conclamou a Universidade a refletir sobre mecanismos de inclusão no curso médico”⁹⁴. Tais iniciativas provocavam inúmeras reações em diversos departamentos e faculdades da universidade, revelando o quão tenso era tratar a pauta na UFMG. De um lado, estava um discurso pautado no mérito e na manutenção da qualidade do ensino, como se observa no trecho selecionado

”Esse deve ser um debate desapaixonado e desideologizado”, defende o professor Antônio Emílio Angueth de Araújo, do departamento de Engenharia Elétrica da UFMG e ex-coordenador do Vestibular. Além disso, prega o professor, a discussão deve ser transposta para além dos muros da Universidade. “Precisamos saber o que a sociedade anseia da Universidade. Será que ela quer, por exemplo, que a instituição afrouxe seus critérios de mérito para selecionar seus alunos?”⁹⁵, pergunta.

De outro lado, no mesmo boletim, havia argumentos favoráveis às políticas de inclusão social, desmistificando o mérito como empecilho à criação.

Para muitos, o resultado do vestibular é atribuído apenas ao mérito pessoal do aluno. “Isso é falso”, afirma o professor José Francisco Soares, pesquisador do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (Game), da

⁹² Boletim: Debate sobre inclusão deve envolver universidade e sociedade. Texto publicado originalmente no Boletim 1534, de 8 de junho de 2006. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=44>.

⁹³ Recém-empossado no momento da notícia selecionada. O mandato na reitoria da UFMG do Prof. Ronaldo Pena aconteceu entre os anos 2006 – 2010.

⁹⁴ Idem nota 15.

⁹⁵ Idem nota 15.

Faculdade de Educação. Presidente da Associação Brasileira de Avaliação Educacional, Soares lembra que estudos realizados no mundo inteiro comprovam que o “ambiente escolar, principalmente o clima criado por uma dominância de alunos, prioriza o desempenho cognitivo e é poderoso preditor de resultados em exames como o vestibular”. O que não é o caso, segundo ele, das salas de aula das escolas públicas brasileiras. “Isso configura uma injustiça que precisa ser reparada”, afirma o professor, ao comentar que “a proposta do reitor vai na direção correta, desde que implementada com a escolha de um ponto de corte compatível com o desenvolvimento de projeto acadêmico de qualidade”.⁹⁶

No final do referido ano, em novembro de 2006, ocorreu o Seminário Internacional “Políticas de inclusão social - cortejando diferenças”, na Faculdade de Educação. Entre os convidados, estavam os professores Jerry D’Ávila, da Universidade da Carolina do Norte, Emir Sader da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Peter Fry⁹⁷ da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Durante o seminário, as falas dos convidados apresentaram diferentes experiências e argumentos sobre a inclusão de políticas afirmativas no ensino superior. Dos três convidados citados na notícia, apenas um deles era favorável à criação de tais políticas na universidade. O professor Jerry D’Ávila apresentou um pouco da experiência norte-americana, falando da proibição do sistema de cotas nos EUA e a validação do “[...] modelo de ingresso nas universidades que se dá por um conceito de mérito que valoriza esportistas, músicos e pessoas pobres”⁹⁸. Para o pesquisador, todas as sociedades apresentariam desigualdades socioeconômicas, que impediriam a resolução do problema apenas pelo viés de reservas de vagas. Ele ainda ressaltou que no Brasil uma ação com recorte racial teria poucas chances de ser bem-sucedida, devido à ausência de “[...] divisão categórica entre brancos e negros”.⁹⁹

Posicionando-se em alinhamento próximo aos argumentos do professor D’Ávila, localizamos o Prof. Peter Fry da UFRJ. Para ele, a desigualdade racial brasileira possui um grande problema na maneira como é entendida, pois “[...] as pessoas a favor das cotas vêem o Brasil como uma sociedade de grupos raciais distintos, sendo a miscigenação usada como justificativa para o mito da democracia racial”. Para ele,

⁹⁶ Idem nota 15.

⁹⁷ Há um equívoco na notícia vinculada pela assessoria de Comunicação da UFMG. O Prof. Peter Fry é docente na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) desde 1985, e não na UERJ como aponta a notícia.

⁹⁸ Seminário de Inclusão Social discute experiências internacionais. 22 de novembro de 2006. Disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/004728.shtml>.

⁹⁹ Idem nota 20.

“A discriminação reproduz a desigualdade, sendo necessário combatê-la, em vez de enfatizar o conceito de raça por meio das cotas”¹⁰⁰. Segundo o professor, as cotas não seriam adequadas, pois haveria outras formas de intervir, como “revolucionar os métodos de ensino e ampliar as vagas nas universidades”¹⁰¹. Apesar de possuir inúmeras controvérsias e equívocos, a fala do professor Fry alimentava e fortalecia todos aqueles que eram desfavoráveis à criação da política de bônus na UFMG. De outro lado, localiza-se o professor Emir Sader: ele buscou apresentar uma análise que considerava a conjuntura de desigualdade social nacional como o aumento do trabalho informal e a exclusão social. Segundo o professor, “os modelos econômicos reproduzem a desigualdade”. Incluiu-se na fala dele, também, uma crítica à “dificuldade de tramitação, no Congresso, de políticas de inclusão”¹⁰². Defensor declarado da criação de cotas, ele aponta outros problemas da educação brasileira e a urgência da criação de políticas de inclusão social em sua fala.

Não obstante, a pauta da criação do sistema de bônus no processo seletivo chegou ao Conselho Universitário da UFMG alguns anos depois do Censo, precisamente em 15 de maio de 2008¹⁰³. A proposta levada à reunião mantinha a primazia do bônus nas avaliações do vestibular com recorte social: a destinação a estudantes de escolas públicas. A negação da existência de desigualdades raciais no acesso aos cursos da UFMG permanecia, também, no momento em que a pauta da democratização chegava à referida reunião. Fato que não passou despercebido aos docentes, discentes e movimentos sociais negros que defendiam e pressionavam pela criação de um bônus com recorte racial. A pressão pelo reconhecimento da necessidade de intervenções de caráter racial, durante a referida reunião do Conselho Universitário, acabou resultando na aprovação de um bônus de 5% nas avaliações para estudantes negros no processo seletivo da UFMG a partir de 2009¹⁰⁴. Com a aprovação do bônus,

¹⁰⁰ Idem nota 20.

¹⁰¹ Idem nota 20.

¹⁰² Idem nota 20.

¹⁰³ Não foi possível o acesso à ata da reunião do Conselho Universitário da UFMG do dia 15 de maio de 2008. Apesar de contar com um acesso digital a esses documentos, o ano de 2008 não está disponível para consulta no site na universidade. (vide: <https://www2.ufmg.br/sods/Sods/Conselho-Universitario/Documentos/Atas>).

¹⁰⁴ A narrativa desse momento carece de pesquisas que registrem através de relatos e documentos a presença e olhares dos múltiplos atores envolvendo nessa discussão naquele momento. Embora haja menção em dissertações e teses desse momento, não foram localizados estudos históricos com fontes orais e documentais desse momento.

o Conselho Universitário criou a Resolução nº. 03¹⁰⁵ de 2008, que alterou a forma de apuração dos resultados do concurso vestibular (UFMG, 2008). A partir de 2009, a universidade passou a atribuir um acréscimo de 10% às notas das avaliações de seleção de candidatos procedentes de escolas públicas: eram computados pontos adicionais à nota dos candidatos. Àqueles que, no ato da inscrição, se declarassem negros, era acrescido 5% de pontuação adicional. Nos casos de candidatos que fossem egressos de escolas públicas e autodeclarados negros, havia a possibilidade de acúmulo de bônus chegando ao total de 15% (UFMG, 2008).

A implementação do sistema de bônus aconteceu paralelamente à adesão da UFMG ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o que oportunizou a criação de novos cursos em período noturno e a ampliação de vagas em diversos cursos de graduação da universidade. Em 2011, com a ampliação do alcance do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a UFMG passou a utilizá-lo como alternativa às avaliações do vestibular próprio. O bônus passou a ser contabilizado, também, nos casos em que o estudante optasse por utilizar a nota do ENEM durante a candidatura à UFMG. Durante os 4 (quatro) anos de vigência do sistema de bônus na UFMG, observou-se que o bônus não gerou alterações nos percentuais de acesso de estudantes de escolas públicas. Em contrapartida, as inscrições de candidatos que se declaravam pretos e pardos nos vestibulares da UFMG apresentou um aumento significativo, se comparado a anos anteriores ao sistema de bônus. A tese de que haveria uma retração de candidaturas, defendida pelo coordenador do Censo de 2005, desmantelava-se diante dos dados oficiais da universidade. Além disso, notou-se que o sistema de bônus ocasionava, anos após ano, um aumento do acesso de estudantes de camadas populares aos cursos de alta seletividade e prestígio, levando, de fato, aos avanços esperados de políticas de democratização (AMARAL et al, 2012¹⁰⁶). O sistema de bônus é apontado

¹⁰⁵<https://www2.ufmg.br/sods/content/download/1365/11207/version/4/file/03uni2008+altera+vestibular+FINAL.pdf>.

¹⁰⁶ AMARAL, Ernesto Friedrich de Lima; et al. Análise do perfil dos alunos ingressantes na UFMG pela iniciativa do bônus sociorracial. *Teoria & Sociedade, Revista dos Departamentos de Antropologia e Arqueologia, Ciência Política e Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais* nº. 20.1, Belo Horizonte, jan./jun. 2012. Disponível em <<http://www.fafich.ufmg.br/revistasociedade/index.php/rtts/article/view/45>> Acesso em 13 jan. 2015.

pelo estudo de Aranha *et al* (2012)¹⁰⁷ como uma contribuição importante na mudança do perfil dos estudantes da UFMG em seus 4 anos de sua vigência.

Em 2011, o sistema passou por uma revisão nas porcentagens de bônus, o que resultou na mudança da Resolução nº 3 de 2008. A proposta era ampliar a margem dos bônus, mas não chegou a ser efetivada. Um ano após a revisão, em 2012, a Lei 12.711 normatiza todas as políticas de inclusão social e racial, em âmbito nacional. A extinção da política de bônus da UFMG aconteceu em 2012, com a obrigatoriedade da implementação da reserva de vagas, prevista pela Lei 12.711/12. A referida lei, sancionada em agosto de 2012, previa a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas deveriam permanecer para ampla concorrência. As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) deveriam ser subdivididas: metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário-mínimo e meio *per capita*, e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário-mínimo e meio. Em ambos os casos, deveria se levar em consideração, também, o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas, em cada estado da federação, conforme dados do último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012).

No ano seguinte à promulgação da lei de cotas, 2013, todas as universidades federais, por força de lei, deveriam incluir a reserva de vagas em processos seletivos, seguindo as orientações previstas na normativa. O marco na mudança do perfil dos estudantes e a democratização no acesso à universidade pública começava a ser implantado em todo país. Acompanhando as mudanças no perfil dos estudantes das universidades federais, há uma necessária ampliação das políticas de assistência estudantil e permanência em todas as universidades federais do país. Tais políticas englobam

¹⁰⁷ ARANHA, Antônia Vitória Soares; PENA, Ana Carolina; RIBEIRO, Sérgio Henrique Rodrigues. Programas de inclusão na UFMG: o efeito do bônus e do Reuni nos quatro primeiros anos de vigência – um estudo sobre acesso e permanência. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 28, n. 04, p. 317-345, dez.2012.

ações e programas institucionais, desenvolvidos com o objetivo de melhorar as condições de permanência dos estudantes e diminuir as taxas de evasão no Ensino Superior. A assistência estudantil e as políticas de permanência da UFMG são desenvolvidas pela Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP), por meio de ações que buscam apoiar os estudantes que apresentem dificuldades de ordem material. As ações de permanência material buscam facilitar o acesso do estudante a necessidades básicas como atenção à saúde, alimentação, moradia, material para as aulas, transporte, a partir de auxílios financeiros diversos.

Em 2014, a UFMG cria a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) que assume a responsabilidade de elaborar, coordenar e avaliar políticas que contribuam para a permanência e para apoiar o percurso acadêmico de estudantes, segundo os princípios de igualdade de oportunidades e de equidade de direitos. De acordo com Silva, Santos, Reis (2021), a atuação da PRAE, desde a criação, centra-se em: “[...] três dimensões interconectadas, quais sejam: 1) ações afirmativas; 2) assistência estudantil; e 3) apoio a projetos de estudantes” (p. 7). Assim, ela busca promover ações que tenham como foco a atenção às demandas de permanência, integração social e acadêmica, além de atenção à saúde mental e à proteção social. Dentro da PRAE, está localizada, também, a Diretoria de Políticas de Ações Afirmativas, que atua em parceria com a FUMP com o objetivo de

[...] acompanhar a experiência universitária de estudantes destinatários das políticas de ações afirmativas, elaborando ações e projetos para permanência desses estudantes na Universidade com equidade de condições e reconhecimento de suas identidades¹⁰⁸.

Boa parte dos referidos auxílios e ações é custeada pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil, o PNAEs. Trata-se de uma política nacional de permanência universitária, que procura democratizar as condições de permanências, minimizando as desigualdades e reduzindo a retenção e evasão de estudantes, que apresentam algum tipo de vulnerabilidade. De acordo com Silva, Santos e Reis (2021), a

¹⁰⁸ <https://www.ufmg.br/prae/setor-de-orientacao-e-acolhimento/>. Apesar de existir esse setor, os parceiros de pesquisa não fazem menção a esta diretoria em suas experiências.

PRAE/UFMG possui ações de assistência e permanência, voltadas, especificamente, para os estudantes oriundos das políticas e ações afirmativas, são elas

Programa Meu Lugar (auxílios financeiros para manutenção, transporte, moradia, material acadêmico, aquisição de óculos, estudantes com filhos, inclusão digital), **Programa Alimentação, Moradia Universitária, Transporte Universitário, Assistência à Saúde**. Quanto à existência de **políticas de permanência específica para o público estudantil ingressante pelas cotas raciais**, a Pró-reitora identificou quatro programas, quais sejam: 1) **Programa de Apoio às Ações Afirmativas**; 2) **Projeto Redigir**; 3) **Projeto Giz**; e 4) **Programa Seu Lugar**. O Programa de Apoio às Ações Afirmativas consiste em subsidiar, por meio de recursos financeiros, propostas relacionadas às atividades concebidas e executadas pelos próprios estudantes de graduação e pósgraduação, organizados em coletivos, grupos de estudos e pesquisas, observatórios, projetos, programas e similares, que tematizem ações afirmativas no âmbito da instituição. A submissão da candidatura das propostas é feita por meio de edital público. Já o Projeto Redigir: Oficina de Leitura e Produção de Textos visa contribuir com o desenvolvimento de habilidades de escrita e de leitura de gêneros textuais acadêmicos, como artigos científicos, esquema, resumo, resenha, projeto e relatório de pesquisa, bem como discutir e refletir vários aspectos linguísticos relacionados à escrita de artigos científicos. O Projeto Giz: Percursos Formativos Discentes consiste em ofertar oficinas, com o intuito de potencializar as habilidades acadêmicas dos estudantes por meio do uso de ferramentas tecnológicas. Essa ação é desenvolvida em parceria com a Diretoria de Inovação e Metodologia de Ensino. Por fim, o Programa Seu Lugar diz respeito à concessão de bolsas de auxílio para as seguintes situações: 1) estudantes em situação de vulnerabilidade com o risco de evasão ou de abandono da instituição; e 2) bolsas emergenciais para estudantes em risco pessoal ou social (SILVA, SANTOS, REIS, 2021, p. 12, grifo nosso).

As mudanças promovidas pelas políticas de bônus e reservas de vagas na UFMG nos últimos 20 anos são sentidas nas salas de aula, nos relatos daqueles que viveram tais momentos e, até mesmo, durante a escrevivência dos estudantes que participam deste estudo. As conquistas não ficam de fora do PDI 2018-2023 da universidade, no qual se lê

Nos últimos anos, ganhou força o debate sobre políticas de inclusão e democratização do acesso e da permanência no sistema de ensino superior, começando pela ampliação das vagas e criação de novos cursos no período noturno, passando pela experiência da política de bônus, seguidas pela política de cotas para candidatos egressos de escolas públicas (complementadas por critérios relativos à renda familiar, critérios étnico-raciais e a reserva de vagas para pessoas com deficiência), a ampliação dos gastos com a assistência estudantil e a promoção de políticas voltadas para a afirmação da cidadania, da diversidade, da igualdade e da inclusão e o combate às diferentes formas de intolerância, discriminação e violação de direitos humanos (UFMG, 2018, p. 19).

Todos os descritos avanços são frutos diretos da persistência e luta de discentes, docentes e movimentos sociais negros, ao longo dos anos, na UFMG.

2.3.2 A Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá - Colômbia

A Universidad Pedagógica Nacional (UPN) é uma instituição de ensino superior colombiana, considerada referência nacional de formação de professores. Foi fundada em 1917, com o intuito de formar professores para a atuação nos anos iniciais de escolarização. A centralidade do trabalho na profissionalização de educadores é a principal identidade da instituição, como prevê o Proyecto Educativo Institucional (PEI)¹⁰⁹ da UPN,

[...] es quizá el más importante elemento de identidad institucional para la Universidad Pedagógica Nacional, en cuanto le otorga el carácter de Institución Educadora de Educadores ¹¹⁰(COLÔMBIA, 2020, p. 5-6).

A instituição assume, desde a origem, a missão de realizar uma educação pautada nos preceitos da ciência educacional. Ao cumpri-la, a universidade exerce importante papel para a construção da democracia e para a promoção da inclusão social, estimulando, ainda, a preservação da cultura nacional, ao produzir conhecimentos de maneira sistemática sobre a prática educacional (COLOMBIA, 2020). Em termos históricos, em 1962, acontece a fusão de dois institutos superiores de formação de professores e a universidade ganha o nome atual, Universidad Pedagógica Nacional. É também em tal momento que a universidade passa a oferecer turmas mistas, quanto ao gênero. Até o fim dos anos 1970, a UPN dominava a formação profissional em educação no país. Somente no início dos anos 1980 é que surgem outras instituições privadas e públicas, com enfoque na formação docente (MOURA, 2018).

¹⁰⁹ http://rectoria.pedagogica.edu.co/wp-content/uploads/2020/11/PEI_UPN_2020_web.pdf

¹¹⁰ Tradução livre: “[...] é talvez o elemento de identidade institucional mais importante para a Universidade Pedagógica Nacional, pois lhe confere o estatuto de Instituição Formadora de Educadores”.

A UPN possui autonomia que a permite, entre outras coisas, a produção de políticas públicas de educação, em parceria com o Ministério da Educação, e focadas na promoção de programas próprios, que visem atender e responder a demandas “[...] que la sociedad realiza a las comunidades académicas y científicas, en función de su propio desarrollo educativo, científico, tecnológico, cultural, económico, político, ético, estético y ambiental”¹¹¹ (COLÔMBIA, 2020, p. 10). Por possuir autonomia universitária, a UPN pode criar políticas e programas independentemente das ações do governo colombiano. A universidade detém, ainda, poder para promover ações voltadas para a inclusão social e a atenção educacional de diversos grupos sociais e étnicos, conforme descrito no PEI: “[...] poblaciones que requieren una atención educativa especial, discapacitados cognitivos, funcionales y talentosos, comunidades indígenas, comunidades afro-colombianas y comunidades campesinas”¹¹² (COLÔMBIA, 2020, p. 11).

Ao observar o citado posicionamento no PEI, observa-se que, sob o ponto de vista documental, a instituição busca atuar de maneira inclusiva, promovendo ações para a formação docente atenta à pluridiversidade da sociedade colombiana. Além disso, em diversos documentos, há grande atenção e estímulo ao desenvolvimento de ações que busquem a promoção de uma cultura de paz na universidade e na sociedade colombiana. Seguindo tais preceitos, os egressos apresentam, como marca formativa, o respeito às alteridades, a capacidade de promover ações de paz e uma atuação profissional firme e crítica às situações de discriminações e injustiças. Ciente do papel da instituição de referência para a formação de docentes em todo país, a UPN busca difundir e orientar preceitos:

[...] del desarrollo educativo, pedagógico y didáctico de la nación, tanto en referencia a las tendencias sociales y educativas que se dan en sí misma y en el ámbito de nuestra diversidad regional, étnica, cultural y ambiental
¹¹³(COLÔMBIA, 2020, p. 11).

¹¹¹ Tradução livre de: “[...] que a sociedade faz às comunidades acadêmica e científica, com base em seu próprio desenvolvimento educacional, científico, tecnológico, cultural, econômico, político, ético, estético e ambiental”.

¹¹² Tradução livre: “[...] populações que requerem atenção educacional especial, que apresentam deficiências cognitivas, funcionais e de habilidades, comunidades indígenas, comunidades afro-colombianas e comunidades camponesas”.

¹¹³ Tradução livre: “[...] do desenvolvimento educacional, pedagógico e didático da nação, tanto no que diz respeito às tendências sociais e educacionais, como no âmbito de nossa diversidade regional, étnica, cultural e ambiental”.

Outro ponto relevante, que justifica a escolha da UPN, neste estudo, é o perfil público e estatal. Por ser pública, assim como a UFMG, ela é, frequentemente, apontada como bem comum social colombiano, sendo responsável, juntamente com o Estado, pela garantia do direito fundamental à educação. Por isso, cabe à UPN:

[...] asegurar su gratuidad; de propiciar el acceso a la formación, a la investigación, al saber y a la producción de conocimiento; de apropiar y ampliar el saber necesario para el desarrollo colectivo; de posibilitar la inclusión y la permanencia del ciudadano en el sistema educativo; de promover el respeto a las diferencias individuales y a la diversidad cultural y ambiental; de propiciar un diálogo intercultural que garantice la unidad nacional; de intervenir en el cambio del pensamiento y la cultura a partir del reconocimiento del saber y aspiraciones de cada comunidad; de crear las condiciones de pertinencia y calidad acordes con cada contexto¹¹⁴(COLÔMBIA, 2020, p. 12).

O PEI deixa muito claro que a UPN é um bem público da sociedade colombiana, tanto pelo papel social, enquanto universidade, quanto por receber recursos do Estado para isso. Desde a missão até a maneira como está projetada, a universidade tem como principal objetivo ser uma instituição universitária de caráter público, especializada na formação pedagógica de professores nacionalmente. Tal identidade é garantida pela autonomia universitária, pela qualidade dos programas de formação e pelos serviços oferecidos à comunidade, pela formação integral dos educandos, pela igualdade de oportunidades, pela liberdade de ensino e de aprendizagem. Todos os elementos citados garantem, segundo o PEI, um lugar de destaque e referência nacional para a formação de educadores, em relação à promoção de justiça social, de equidade e da diversidade (MOURA, 2018).

Existem duas formas de acessos à universidade: os acessos ordinários e o programa especial. O acesso ordinário à UPN, similar à ampla concorrência das universidades brasileiras, se dá a partir de três etapas avaliativas bem objetivas e simples, são elas:

¹¹⁴ Tradução livre: “[...] garantir sua gratuidade; promover o acesso à formação, à investigação, ao conhecimento e à produção de conhecimento; apropriar e ampliar os conhecimentos necessários ao desenvolvimento coletivo; possibilitar a inclusão e permanência do cidadão no sistema educacional; promover o respeito às diferenças individuais e à diversidade cultural e ambiental; promover um diálogo intercultural que garanta a unidade nacional; intervir na mudança de pensamento e cultura a partir do reconhecimento dos saberes e aspirações de cada comunidade; criar as condições de relevância e qualidade de acordo com cada contexto”.

prueba de Potencialidad Pedagógica, na qual se avaliam aspectos psicossociais, cognitivos e de comunicação dos candidatos; *prueba específica*, que busca avaliar conhecimentos gerais na área à qual o candidato a licenciatura está se candidatando; e, por fim, a *entrevista*, que busca conhecer um pouco mais sobre a vida pessoal do candidato (División de Admisiones y Registro UPN¹¹⁵). A segunda forma de acesso é o que chamam de Programa Especial: processo seletivo voltado para as populações marginalizadas ou excluídas, no país. Consiste em um sistema de reserva de vagas, ou cotas, voltadas para as populações indígenas e afro-colombianas do país. É a aplicação das políticas de ações afirmativas na educação, previstas nos documentos legais nacionais, como a Constituição de 1991. Tais ações são entendidas, nos citados documentos, como intervenções fundamentais para o processo de reconhecimento da diversidade cultural e étnica da Colômbia. A presença de estudantes na universidade é, segundo os documentos, importante instrumento de promoção, aprendizagem, trocas culturais e participação das diferentes comunidades para a formação educativa nacional.

O Acordo 021¹¹⁶ do Consejo Universitario, datado em 18 de outubro de 2011¹¹⁷, institui e regulamenta a reserva de vagas na UPN. Nele estão contidos dados, como: quem são as populações beneficiadas, as porcentagens semestrais de vagas para ingresso, por meio das políticas afirmativas para cada uma das populações, e as exigências documentais para o ingresso pelo programa. Conforme o documento, em seu Art. 1 e parágrafo único, a inscrição de candidatos deve ser feita, especificamente, para o Programa Especial de admissões. Trata-se de uma concorrência separada do processo seletivo de Admissão Ordinária. O Acuerdo 021 também estabelece os seguintes pré-requisitos, para a inscrição no Programa Especial de admissões: 1) comprovar pertencimento a uma população indígena ou rom, a uma comunidade negra, Raizal, palenquera ou afro-colombiana, por meio de formulário específico da universidade. A comprovação de pertencimento, antes de ser entregue, precisa passar pela certificação de uma autoridade reconhecida e certificada pelo Ministério

¹¹⁵ Fonte: <http://admisiones.pedagogica.edu.co/en/>

¹¹⁶ <http://normatividad.pedagogica.edu.co/Acuerdo%20No.021%20de%202011%20del%20C.A.pdf>

¹¹⁷ Cabe ressaltar que o documento é amparado por outros acordos e legislações nacionais como: constituição de 1991 e Lei 70 de 1993. Todas as normativas internas da UPN voltadas para as políticas de ações afirmativas citam e referenciam-se nos referidos documentos de âmbito nacional.

do Interior do país. Após o aceite da inscrição, as avaliações de admissão no Programa Especial seguirão as mesmas etapas das Admissões Ordinárias: *Prueba de Potencialidad Pedagógica*, *Prueba Específica* e *Entrevista*. Ao se inscrever e ser aceito no processo seletivo do Programa Especial, o candidato conta com ponderações matemáticas para o cálculo das notas, algo bem próximo à ideia de bônus em cada etapa avaliativa. (DIVISIÓN DE ADMISIONES Y REGISTRO UPN; ACUERDO 021, 2011).

Apesar de parecer bem simples, o Processo Especial apresenta alguns problemas no sentido prático. Os sociólogos colombianos Faustino Peña Rodríguez e Carlos Jairo Cabanzo Carreño (2019) analisaram os requerimentos de acesso do Programa Especial, entre os anos de 2011 e 2014. Ali, eles observaram que as exigências do referido programa, por vezes, não oportunizam a inclusão dos diversos grupos a que se propõe, pois, nem todos conseguem cumprir os requisitos documentais exigidos, como, por exemplo, o reconhecimento de autoridade comunitária reconhecida e certificada pelo Ministério do Interior. E, como prevê o Acuerdo 021, sem o cumprimento de todas as exigências previstas para o Programa Especial as inscrições não são homologadas. Assim, no intervalo estudado pelos autores, eles constataam que existem muitas inscrições indeferidas, por falta de cumprimento dos requisitos. A falta mais comum, segundo os autores, é a ausência de assinatura da autoridade comunitária, pois nem todos os grupos populacionais possuem a certificação do Ministério do Interior.

As dificuldades para atender a todos os requisitos desmotiva os candidatos a participarem do processo seletivo, por meio do Programa Especial, segundo Rodriguez e Carreño (2019). Por isso, muitos candidatos, que teriam direito de fazer a seleção pelo Programa Especial, acabam participando do processo de admissão Ordinária da universidade. Assim, Rodriguez e Carreño (2019) apontam que, entre 2011 e 2014, por exemplo, foram contabilizadas 399 pedidos de ingresso ao Programa Especial de admissões: 56,4 % foram realizados por pessoas afro-colombianas e 8,7 % por pessoas indígenas. Se considerarmos o número total de estudantes da UPN¹¹⁸

¹¹⁸ Segundo os autores a universidade naquele período tinha aproximadamente 10.242 estudantes matriculados.

e o tamanho das citadas populações no país, o pedido de acesso ao programa especial apresenta números muito baixos e pouco representativos do contingente populacional de tais grupos no país.

Os autores apontam, ainda, que o Programa Especial vem recebendo pedidos de pessoas vítimas de violência. Dentro do intervalo temporal estudado, eles identificaram que 33,8 % do total de pedidos era de pessoas de tal grupo. A questão, entretanto, é que as vítimas de violência não constam como beneficiários no Acuerdo 021 de 2011, logo não puderam participar do processo seletivo¹¹⁹. Entre indeferimentos por descumprimento das exigências e inscrições de populações que não estão previstas no programa, a universidade finalizou as referidas seleções com vagas ociosas, sem preenchimento dentro do Programa Especial de admissões. Ao final da análise dos quatro processos seletivos (2011-2014), nota-se que ingressaram pelo Programa Especial da UPN: 92 pessoas afro-colombianas e 49 pessoas indígenas. Os cursos mais escolhidos pelos estudantes admitidos pelo Programa Especial foram: Psicologia, Pedagogia e Educação Física. Cabe destacar aqui, que não foi possível acessar dados atualizados de acesso pelo Programa Especial, pois não se encontram disponíveis no site.

Apesar do contato realizado, por meio de e-mails com a equipe da Subdirección de Bienestar universitario da UPN, durante o período desta pesquisa, não obtive sucesso e resposta ao pedido por tais informações. Não credito a falta de vontade de auxiliar e fornecer os dados, pois os técnicos da universidade também estavam em trabalho remoto devido à crise sanitária mundial. Em uma das mensagens, a técnica do setor pediu desculpas e disse que não dispunha das informações naquele momento, porque precisaria compilar dados que não tinha como acessar naquele momento. Relatou ainda, que toda equipe estava empenhada na criação, promoção e oferta de apoios extraordinários aos estudantes, como: apoio alimentar, financeiro e psicológico. Acredito que se estivesse em outra situação sanitária, o acesso aos dados do programa não seria um problema.

¹¹⁹ Devido à alta demanda apresentada pelas vítimas da violência, a universidade vem discutindo a inclusão de outros grupos ao programa especial de admissão.

A universidade possui uma estrutura com uma diretoria voltada para a assistência estudantil, chamada Subdirección de Bienestar universitario. Em termos comparativos com a realidade da UFMG, a subdireção seria um setor similar à Pró-reitoria de Assuntos Estudantis. Segundo o documento, denominado Cuaderno Bienestar Universitario¹²⁰, a missão da diretoria é

[...] genera y fortalece procesos de construcción y proyección de la identidad pedagógica, comprometida con la formación integral y el mejoramiento de la calidad de vida, promoviendo através de la praxis, la creación colectiva de una cultura del bienestar y desarrollo humano, que se traduce en climas institucionales favorables a la convivencia y a la construcción de tejido social¹²¹.

Por entender a importância do compromisso social de uma universidade pública, especialmente por ser a UPN, voltada para a formação de professores, a diretoria foi criada objetivando,

Contribuir a la formación integral, calidad de vida y construcción de tejido social de la comunidad universitaria mediante el desarrollo de programas en las dimensiones biológica, psicoafectiva, intelectual, social, cultural, axiológica y política del ser humano. Dinamizar desde el quehacer de Bienestar Universitario la implementación de procesos de indagación, investigación, formación, participación, gestión institucional¹²².

No próprio PEI (2020), a UPN assumia o compromisso de proporcionar à comunidade acadêmica um ambiente de respeito à pluralidade e de inclusão social. O que implica no exercício da compreensão das “[...] múltiples formas y condiciones de existir y habitar como sujetos, que están mediadas por razones de origen etnia, cultura, género, situación social, vulnerabilidad, estado físico, edad, condición psicológica,

¹²⁰<http://bienestar.pedagogica.edu.co>.

¹²¹ Tradução Livre: “[...] gerar e fortalecer processos de construção e projeção da identidade pedagógica, comprometida com a formação integral e a melhoria da qualidade de vida, promovendo por meio da práxis, a criação coletiva de uma cultura de bem-estar e desenvolvimento humano, que se traduz em climas institucionais favoráveis à convivência e a construção de um tecido social”. Informação disponível em: http://bienestar.pedagogica.edu.co/wp-content/uploads/2018/08/Cuaderno_Bienestar_Universitario.pdf.

¹²² Tradução livre: “Contribuir para a formação integral, qualidade de vida e construção do tecido social da comunidade universitária através do desenvolvimento de programas nas dimensões biológica, psicoafectiva, intelectual, social, cultural, axiológica e política do ser humano. Dinamizar a partir da tarefa da Previdência Universitária a implementação de processos de investigação, formação, participação, gestão institucional”. Informação disponível no site da subdiretoria <http://bienestar.pedagogica.edu.co/mision-vision-y-objetivos/>.

entre outras”¹²³ (COLOMBIA, 2020, p. 11). Assim, a oferta de diversos apoios aos estudantes é uma busca por promover bem-estar físico, psicológico, pedagógico e econômico a toda comunidade acadêmica. As ações da subdiretoria centram-se na área da saúde, econômica, acadêmica e pedagógica. Um dos setores da subdireção responsáveis pelo contato e atendimento direto aos estudantes é o Grupo de Orientación y Apoyo a la comunidade universitária (GOAE). Ele se encarrega de elaborar e implementar ações de permanência que levem em conta os interesses e necessidades dos estudantes de maneira integral. De acordo com o Plan de Desarrollo Institucional, o GOAE deve buscar: “[...] ofrecer espacios altamente cualificados para la formación de los maestros y maestras del país; la Universidad ha trabajado en el diseño e implementación de políticas para garantizar acceso a la educación superior”¹²⁴. Assim, parte das ações do GOAE acontecem por meio de oficinas nas áreas de saúde, regulação emocional, relações interpessoais e orientação ao ingressante. São oficinas permanentes, oferecidas pelo GOAE,

Salud - Autocuidado (higiene personal y del sueño); Prevención SPA (factores protectores, reducir la vulnerabilidad); Manejo de estrés; Atención en crisis (Primeros Auxilios Psicológicos- PAP). **Regulación Emocional** - Mecanismos de afrontamiento; Tolerancia a la frustración; Gestión emocional; Habilidades de regulación emocional; Autocuidado emocional-Socialización ruta de atención violências; Equidad de Género. **Relaciones Interpersonales** - Habilidades sociales; Redes de apoyo; Resolución creativa de conflictos; Prevención y manejo de Bullying. **Orientación para el ingreso** - Bienvenida a estudiantes; Asesoría en casos jurídicos; Apoyo socioeconómico; Asesoría administrativa e Apoyos Económicos¹²⁵ (CUADERNO DE BIENESTAR UNIVERSITARIO Nº 5).

¹²³ Tradução livre: “[...] múltiplas formas e condições de existir e habitar como sujeitos, que são mediadas por motivos de origem étnica, cultura, gênero, situação social, vulnerabilidade, estado físico, idade, condição psicológica, entre outros”.

¹²⁴ Tradução livre: “[...] ofrecer espacios altamente cualificados para a formação de professores no país; a Universidade tem trabalhado na concepção e implementação de políticas para garantir o acesso ao ensino superior”. Informação disponível em: http://bienestar.pedagogica.edu.co/wp-content/uploads/2020/05/boletin_universitario_1.pdf.

¹²⁵ Tradução livre: “Saúde - Autocuidado (higiene pessoal e do sono); prevenção de SPA (fatores de proteção, redução de vulnerabilidade); Gerenciamento de estresse; Atendimento de crise (Primeiros Socorros e Psicológicos - PAP). Regulação Emocional - Mecanismos de Enfrentamento; Tolerância à frustração; gestão emocional; Habilidades de regulação emocional; Autocuidado emocional-Violência na rota do cuidado de socialização; Igualdade de gênero. Relações Interpessoais - Competências Sociais; Redes de apoio; resolução criativa de conflitos; Prevenção e gestão do bullying. Orientação de entrada - Boas-vindas aos alunos; Assessoria em casos jurídicos; apoio socioeconômico; Assessoria administrativa e apoio econômico”. Informação disponível em: http://bienestar.pedagogica.edu.co/wp-content/uploads/2020/05/boletin_universitario_1.pdf

Os apoios econômicos são oferecidos por meio do *Programa de Apoyo a Servicios Estudiantiles* (ASE). As ações do programa são dirigidas aos estudantes que apresentam dificuldades de ordem material, ou econômicas, para permanecer na universidade. Uma das modalidades dos apoios são as bolsas por excelência estudantil, para alunos que apresentam bom desempenho acadêmico. Tal incentivo é entendido, pela universidade, como uma maneira de apoiar economicamente o estudante que apresenta bom desenvolvimento acadêmico, evitando a evasão por dificuldades econômicas. Existem, também, programas e ações de caráter econômico, para apoiar a alunos com comprovada vulnerabilidade socioeconômica, como: as bolsas de permanência, a revisão e renegociação das matrículas e o fracionamento de valores de matrícula. Em todos os benefícios citados acima, são utilizados critérios acadêmicos, socioeconômicos e sociodemográficos, para a avaliação e concessão de bolsas e benefícios. Além disso, a universidade, também, oferece, como auxílio, bolsas de monitoria e pesquisa (GOAE¹²⁶).

Outra ação de apoio econômico é a *Escuela Maternal*, que oferece creche, para os estudantes que têm filhos. Ali, eles podem deixar os filhos, durante o período das aulas na universidade. Criada em 2004, a *Escuela Maternal* pretende ser

[...] un espacio pedagógico con identidad propia, que aporta a la misión de la Universidad, y en el que los padres, que son maestros en formación y actores educativos al servicio de la nación en todos los niveles de la educación, ayudan a formar seres humanos, a través de su experiencia paterna y materna, en medio de la diversidad y con conciencia de un mundo globalizado permeado por la cultura en las formas de ser estar en él. La Escuela Maternal contribuye además en los procesos de investigación a través de las prácticas educativas, generando espacios de investigación que se concretan en los proyectos de grado [...] (UPN-Escuela maternal¹²⁷).

É, certamente, uma iniciativa que possui grande impacto para a vida de estudantes, especialmente, das mulheres, pois são elas as mais prejudicadas, historicamente,

¹²⁶ Fonte: <http://goae.pedagogica.edu.co/>.

¹²⁷ Tradução livre: “[...] um espaço pedagógico com identidade própria, que contribui para a missão da Universidade, e no qual os pais, que são professores em formação e actores educativos a serviço da nação em todos os níveis de ensino, ajudam a formar o ser humano, por meio de sua experiência paterna e materna, em meio à diversidade e com consciência de um mundo globalizado permeado pela cultura nos modos de estar nele. A Creche também contribui para os processos de pesquisa por meio de práticas educativas, gerando espaços de pesquisa que se materializam em projetos de graduação”. Informação disponível em: <http://escuelamaternal.pedagogica.edu.co/presentacion/>.

para a continuidade dos estudos, quando se deparam com as múltiplas demandas dos cuidados e guarda dos filhos. Assim, a *Escuela maternal* apresenta-se como um importante apoio para a atenção e a qualidade educacional dos filhos dos acadêmicos, representando, também, a possibilidade de continuidade dos estudos, para muitos deles. Além disso, a *Escuela Maternal* cumpre importante papel para a formação dos estudantes, por ser um local privilegiado de estudos, treinamentos e pesquisas, ao mesmo tempo em que consegue oferecer condições de permanência e uma educação de qualidade aos filhos.

Outra estratégia de apoio ao estudante, realizada pela subdiretoria, são as ações de caráter acadêmico. Elas são voltadas para sanar variadas dificuldades acadêmicas que os estudantes possam apresentar, ao longo da vida universitária, como: orientações de vida acadêmica, preparação para exames e avaliações, programas de acompanhamento integral do professor em formação, habilidades e técnicas de estudos, adaptação à vida universitária, habilidade sociais e comunicativas, sexualidade e projetos práticos de licenciatura. Entre as atividades de apoio acadêmico, localiza-se o *Programa de acompanhamento a estudiantes con discapacidad*, que está voltado para o apoio, desde o processo seletivo até o ingresso e permanência, de estudantes com alguma deficiência. Há, na UPN, ao longo da história, um grande número de estudantes com deficiências visuais e físicas. Para eles, algumas ações centram-se na sensibilização, conscientização e introdução dos estudantes à comunidade acadêmica, adaptações comunicativas, redes de apoio, leitores voluntários e formações que os habilitem para o uso de tecnologias assistivas. Além das ações, no interior da universidade, há, também, o projeto *Manos y Pensamiento*, que realiza um acompanhamento mais centrado à inserção no mercado de trabalho dos estudantes com deficiências¹²⁸.

Ações de atenção à saúde estão voltadas para os aspectos físicos e psicológicos dos estudantes. Entre as estratégias de atenção estão os atendimentos médicos, odontológicos e psicológicos para todos os estudantes da UPN. Intencionando a

¹²⁸ MARTIN, Carolina Soler; RODRIGUEZ, Faustino. Sectores sociales desfavorecidos en la educación superior: caso Universidad Pedagógica Nacional. Documentos Pedagogicos nº 15. Bogotá, UPN, 2017.

manutenção da saúde, há, também, subsídios e financiamentos, voltados para o fornecimento de alimentação para os alunos em situação de precariedade econômica. Tais serviços continuaram sendo oferecidos, dentro das permissões e normas sanitárias, durante a pandemia. Devido à alta demanda dos estudantes por atendimentos mais específicos, ao longo da pandemia, outros apoios foram criados, como: o plantão psicológico denominado “*El carinõ verdadero*” e o projeto “*Um equipo para tu educación*”, que busca detectar e auxiliar as dificuldades dos alunos na continuidade dos estudos durante a pandemia, evitando, assim, as evasões.

Apesar de possuir várias ações e programas de apoio ao estudante, a UPN vivencia algumas dificuldades financeiras, para a consolidação dos processos de apoio aos estudantes. O ocorre porque o Estado colombiano vem privilegiando a oferta de subsídios em instituições particulares em detrimento das instituições públicas¹²⁹, como a UPN. Outro ponto importante observado, neste levantamento, foi uma ausência de ações e/ou programas de apoio direcionados para os estudantes que ingressam na universidade pelo Programa Especial de ingresso, por meio das políticas afirmativas. Fato bastante curioso, pois, apesar de apresentar um discurso bastante inclusivo, em documentos oficiais, na prática, as políticas de assistência estudantil e permanência da UPN são pouco atentas e equitativas, frente aos problemas enfrentados por afro-colombianos, indígenas, rom, palenqueiros e raizales, durante o cotidiano universitário e na sociedade colombiana.

¹²⁹ Devo ressaltar que a lógica de universidade pública e gratuita na Colômbia difere do Brasil. No país a universidade pública não é universal, por isso há cobrança de taxa de matrícula.

Eu entendo que estar ali é resistência, afinal a universidade tem um lugar bem privilegiado na nossa universidade, não é atoa que por muito tempo não era lugar de pessoas negras e pobres. **Mas hoje é, e isso foi conquistado com muita luta do nosso povo.** Então, estar na universidade, para nós, é lutar por um projeto de sociedade, sem violências raciais e de gênero, mais igualitária e democrática. Pra isso, é importante que a gente enegreça a universidade (Trecho da escrivência da parceira de pesquisa Carolina).

3 “[...] Nossos ancestrais também lutaram para que pudéssemos estar aqui.”¹³⁰: a lutas dos movimentos sociais negros e as políticas afirmativas no Brasil

As demandas por políticas de igualdade racial têm um percurso histórico que antecede os recentes governos de esquerda brasileiros. De acordo com a socióloga brasileira Rosana Heringer (2003), a pauta da promoção da igualdade racial sempre existiu, pois a mobilização das organizações negras e de outros setores, que lutam contra o racismo e as desigualdades raciais, estão presentes em toda história do Brasil. O sociólogo brasileiro Pedro Gadelha Mendes (2013) acrescenta que, para além da dimensão histórica da luta pela igualdade racial, é preciso se observar, ainda, a maneira como as categorias racilizadoras aparecem nos censos, afinal, foram as estatísticas que apontaram as demandas por ações afirmativas na educação e em outros setores no Brasil.

Para ele, os censos foram importantes mecanismos de desmonte do ideário da nação mestiça e a resignificação do termo raça. A maneira como se constituiu a lógica racial brasileira nos auxiliará para a compreensão das práticas formadoras das estruturas sociais e as relações de poder racilizadas no país. O jurista brasileiro Silvio Almeida (2019) corrobora com a concepção de Mendes (2013), ao dizer que o entendimento do racismo é relacional e histórico, por isso, se dá a necessidade de se conhecer as entranhas políticas e econômicas da sociedade, a partir da teoria social. Em tal sentido, ao analisar a presença de categorias racilizadoras no Censo populacional brasileiro, Mendes (2013) afirma que a investigação de tais medidores possibilita a compreensão da forma que o Estado entende raça e como as identidades são mantidas, atualizadas e legitimadas, ao longo da história dos censos. Afinal, todas as formas de pensar são produtos, também, do contexto histórico em que são

¹³⁰ Trecho da escrivência do parceiro de pesquisa Luiz.

produzidas, além de outros fatores. Segue abaixo um quadro de todos os Censos brasileiro, até o ano 2000, no qual visualizamos a presença e/ou ausência de tipos classificatórios raciais dos referidos instrumentos.

Tabela 3 – Cor / raça nos censos brasileiros 1872 – 2020

Ano	Variável Indagada	Tipos classificatórios (segundo a sequência dos questionários censitários)
1872	Raça	Branco, Pardo, Preto e Caboclo
1890	Raça	Branco, Pardo, Preto e Mestiço
1900	-	-
1920	-	-
1940	Cor	Branco, Preto e Amarelo (Pardo para não resposta)
1950	Cor	Branco, Preto, Amarelo e Pardo
1960	Cor	Branco, Preto, Amarelo e Pardo
1970	-	-
1980	Cor	Branco, Preto, Amarelo e Pardo
1990	Cor ou Raça	Branco, Preto, Amarelo, Pardo e Indígena
2000	Cor ou Raça	Branco, Preto, Amarelo, Pardo e Indígena
2010	Cor ou Raça	Branco, Preto, Amarelo, Pardo e Indígena
2020*	Cor ou Raça	Branco, Preto, Amarelo, Pardo e Indígena

*Em maio de 2022 localizei uma previsão de início da coleta de dados do Censo 2020 para o mês de agosto de 2022. Devido à pandemia e a escassez orçamentária não houve a pesquisa nos anos de 2020 e 2021.

Fonte: IBGE censos demográficos 1940-2000; PAIXÃO; CARVANO, 2008 *apud* MENDES, 2013.

Observando o quadro acima, observamos, no primeiro censo brasileiro, datado de 1872, ainda no Brasil Império, uma preocupação com se conhecer a raça da população. A pergunta, em tal pesquisa, centrava-se em torno do termo cor (branco, preto, pardo e caboclo). Além disso, havia, ainda, uma questão que buscava identificar a condição do indivíduo (escravo, livre e liberto). Durante tal período, a ideia de extinção da nação era fortemente influenciada pelo racismo científico do Conde de

Gobineau (1937), autor de “Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas”¹³¹, publicado em 1855, sendo considerado um clássico das teses racistas do século XIX. Gobineau institui uma hierarquia racial, que localizava a raça branca como superior às demais. O antropólogo brasileiro Roberto da Matta (1987) considera a percepção de Gobineau um verdadeiro totemismo às avessas¹³², por se tratar de uma equação entre traços biológicos, psicológicos e a posição histórica das referidas raças, conforme podemos notar no quadro das raças, retirado do “Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas” de Gobineau (1855):

Tabela 4 – Quadro dos traços biológico e psicológicos, segundo Gobineau (1855)

	Negra	Amarela	Branca
<i>Intelecto</i>	Débil	Medíocre	Vigoroso
<i>Propensões animais</i>	Muito fortes	Moderadas	Fortes
<i>Manifestações morais</i>	Parcialmente latentes	Comparativamente desenvolvidas	Altamente cultivadas

Fonte: GOBINEAU, J. A. “Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas” de Gobineau (1855).

Assim sendo, a miscigenação seria um processo que levaria a humanidade à degeneração intelectual e física. Gobineau foi enviado ao Brasil, em 1869, como diplomata da França no Brasil. Depois de instalado no país, apresentou grande desprezo pela população, pois, o país era composto por raças inferiores e, segundo ele, não tinha futuro, devido ao alto grau de miscigenação que resultava em um país de pardos e mestiços estéreis e degenerados. De acordo com as teorias raciais de Gobineau (1855), o Brasil estaria fadado ao fracasso e ao desaparecimento de toda a população, tendo, como única saída, a imigração de europeus, que, para ele, faziam

¹³¹ GOBINEAU, Joseph Arthur. Ensayo sobre la desigualdad de las razas humanas. Barcelona: Editorial Apolo, 1937.

¹³² O totemismo elabora um sistema recíproco de classificações que articula séries paralelas de diferenças e semelhanças entre natureza e cultura. No caso de Gobineau, essas classificações se baseavam em premissas monogéistas e poligéistas do evolucionismo onde a hereditariedade era entendida como um meio em que o que é vivo pode, através de cruzamentos, “evoluir” ou “decair”. Desta maneira, a dita “hereditariedade” degenerada fundamenta a ordem social e suas hierarquias. (DAMATTA, 1987).

parte de uma raça superior. Em relação ao desprezo ao povo brasileiro, o historiador brasilianista francês George Raeders (1996), transcreve a seguinte observação de Gobineau (1855):

Já não existe nenhuma família brasileira que não tenha sangue negro e índio nas veias, o resultado são compleições raquíticas que, se nem sempre repugnantes, são sempre desagradáveis aos olhos. [...]. As melhores famílias têm cruzamentos com negro e índios. Estes produzem criaturas particularmente repugnantes, de um vermelho acobreado [...] A imperatriz tem três damas de honra: uma marrom, outra chocolate-claro, e a terceira violeta (RAEDERS, 1996, p. 40).

O primeiro censo República, datado em 1890, manteve a indagação, considerando o termo raça e desvelava uma grande preocupação com a composição racial no país. Cabe ressaltar que as limitações impostas aos negros em relação ao sufrágio e as formas de participação política durante tal período, ampliavam as dificuldades de inserção, tanto socialmente quanto economicamente, dos negros na sociedade brasileira da época. A presença de teorias de branqueamento e os incentivos à vinda e permanência de imigrantes europeus para o Brasil corroboravam para que as dificuldades de inserção aumentassem. Desde o fim da escravidão, em 1888, vários grupos organizados negros passaram a pautar e refletir sobre as consequências da escravatura para a população negra, principalmente, nos centros urbanos (GONÇALVES; SILVA, 2000). Assim, com o intuito de reverter a marginalização de libertos, ex-escravos e descendentes, tais pessoas passam a se organizar em movimentos de mobilização racial no país, a partir de clubes, grêmios e associações em diversas partes do Brasil¹³³. Há, ainda, registros do surgimento de jornais publicados por negros, eram chamados de “imprensa negra”. O objetivo era ser um canal de manifestação literária, social, cultural e política da população negra da época.

¹³³ De acordo com Petrônio Domingues (2007) “[...] Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; 6 em Pelotas/RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). 7 Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente. De cunho eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, as associações negras conseguiam agregar um número não desprezível de “homens de cor”, como se dizia na época”. (DOMINGUES, 2007, p. 103).

E, mais do que isso, por ser um canal de comunicação, a existência oportunizava a denúncia das práticas racistas, às quais a população negra era submetida nos diversos âmbitos da vida social, como: o trabalho, as condições de habitação, a educação e a saúde,¹³⁴ segundo Domingues (2007), a imprensa negra era

[...] uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira. Além disso, as páginas desses periódicos constituíram veículos de denúncia do regime de “segregação racial” que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou frequentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas (DOMINGUES, 2007, p. 105).

Pouco mais de uma década após a abolição da escravatura, em 1910, localiza-se uma importante resposta ao racismo nos navios da Marinha brasileira. Trata-se da Revolta da Chibata, liderada pelos marinheiros negros João Cândido Felisberto (que passou a ser conhecido como Almirante Negro), André Avelino, Francisco dias Martins e Manoel Gregório do Nascimento. Segundo o historiador e pesquisador do Arquivo Nacional Thiago Mourelle (2019) “[...] marinheiros – quase todos negros – tomaram o comando dos principais navios de guerra do Brasil das mãos dos oficiais – quase todos brancos – e gritaram por liberdade, voltando os canhões para a capital da República e ameaçando o palácio presidencial” (MOURELLE, 2019, s/p). A Marinha brasileira, desde a criação, em 1822, sempre vivenciou problemas de *déficit* para o recrutamento, por isso D. Pedro II estabeleceu, em 1855, duas formas possíveis de ingresso à Marinha do Brasil: os menores de idade deveriam ser indicados por pais ou tutores para que fossem educados e ensinados, e, após um período de preparação, estariam prontos para o serviço militar. No caso do recrutamento de adultos, havia a possibilidade do alistamento voluntário e o compulsório. A grande questão era que o alistamento voluntário possuía pouca adesão e, quase sempre, não completava os quadros da Marinha. Assim, para completar tais quadros, as províncias utilizavam-se

¹³⁴ Em São Paulo, por exemplo, “[...] o primeiro desses jornais foi A Pátria, de 1899, tendo como subtítulo *Orgão dos Homens de Cor*. Outros títulos também foram publicados nessa cidade: O Combate, em 1912; O Menelick, em 1915; O Bandeirante, em 1918; O Alfinete, em 1918; A Liberdade, em 1918; e A Sentinela, em 1920”.

do alistamento compulsório, como prática corrente. Eram retirados violentamente das famílias

[...] trabalhadores urbanos ou rurais, negros e pobres. Muitos em situação precária, vivendo em cortiços, alguns dormindo nas ruas, outros com passagem pela polícia, eram recolhidos forçosamente e tinham seus destinos decididos sem terem o direito de opinar sobre o rumo de suas vidas. A “sentença” definida pelo Estado para esses homens era de, no mínimo, 15 longos anos de engajamento obrigatório, até que pudessem deixar a carreira militar. Nas embarcações, não eram apenas soldados, mas faziam também o serviço “pesado”: carregavam compras, cozinhavam, pintavam e faziam faxina, sempre **a mando dos oficiais, que eram brancos e, quase sempre, originários de famílias abastadas – ao negro era vedada a possibilidade de ser oficial**. Segundo o historiador Álvaro Pereira do Nascimento, 75% dos marinheiros eram negros. Para o pesquisador Edgard Carone, 80% eram negros e mulatos, 10% caboclos e 10% brancos. De qualquer forma, fica clara a hegemonia de negros na baixa patente. **Reproduziam-se na Marinha as relações de trabalho presentes na sociedade brasileira oitocentista: de um lado os patrões brancos, de outro os escravos negros** (MOURELLE, 2019, s/p).

Os documentos e registros da época apontam que o estopim da revolução foi a condição de trabalho subumana à qual os marinheiros negros eram submetidos, assim como os castigos aplicados e o intenso racismo de oficiais brancos, em relação aos marinheiros negros. Além de tudo isso, os marinheiros negros recebiam um soldo tão baixo que não supria as necessidades econômicas básicas deles. Em resposta aos castigos, à péssima condição de trabalho e ao racismo, um grupo de revoltosos enviou um memorial ao

[...] presidente¹³⁵ **pedindo melhores condições de trabalho e aumento do soldo**. As principais reivindicações eram o **fim do castigo físico e a anistia, ou seja, o perdão pela rebelião que realizavam**. O texto ainda dizia que os marinheiros não podiam mais suportar **“a escravidão na Marinha brasileira”** e que **“vinte anos de República ainda não foi o bastante para tratar-nos como cidadãos fardados em defesa da Pátria”**. Caso não tivessem resposta, bombardeariam a cidade e os navios que não se juntassem à revolta (MOURELLE, 2019, s/p).

Mesmo abolida a escravidão, a imprensa nacional e a sociedade consideravam a revolta dos marinheiros negros uma afronta, sendo, inclusive, apontada como um perigoso precedente para a sociedade brasileira. Mesmo tendo sido prometida pelo presidente Hermes da Fonseca, a anistia para todos os participantes da Revolta da

¹³⁵ Hermes da Fonseca era o presidente recém-empossado.

Chibata não ocorreu. Todos aqueles que não desertaram foram processados, presos e, em alguns casos mortos. Tanto que:

Dos 70 acusados apenas 10 foram julgados; os demais morreram, desapareceram ou não foram localizados. Por fim, foram absolvidos por unanimidade. O Conselho de Guerra considerou a denúncia “deficiente, lacunosa, formulada em termos vagos”. O saldo do julgamento foi o seguinte: **dois anos de privação de liberdade aos acusados, que aguardaram em regime fechado a Justiça se pronunciar.** Décadas depois, em 1959, a Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul concedeu a João Cândido uma pensão vitalícia no valor de dois salários-mínimos, que ele usufruiu por 10 anos, até morrer em 6 de dezembro de 1969. **Trinta e nove anos depois, em 2008, o líder da Revolta da Chibata foi anistiado pelo Estado brasileiro: sua expulsão da Marinha foi revogada** (MOURELLE, 2019, s/p).

Apesar da importância da “imprensa negra” e a Revolta da Chibata, foi um momento em que a discussão da miscigenação racial brasileira era pautada pela ideia de raças biológicas e a malfadada degeneração racial. Oliveira Viana, sociólogo brasileiro falecido em 1951, pode ser considerado um intelectual defensor da eugenia no Brasil. Oliveira Viana exerceu grande influência nas discussões da época ao defender uma espécie de branqueamento. O movimento eugenista localiza-se na segunda metade do sec. XIX e a primeira metade do XX. Basicamente, defendiam a existência de um padrão genético superior para a raça humana, que em tal caso, seria o homem branco europeu. Para eles, a raça branca teria um padrão superior (saúde, beleza, intelectualidade, moralidade), se comparado às demais raças (indígenas, negros e asiáticos). Aponto, aqui, grande proximidade entre as ideias eugenistas e o Conde de Gobineau, a partir das palavras do próprio Oliveira Viana

Há hoje um grupo de ciências novas, que são de um valor inestimável para a compreensão científica do fenômeno histórico. É a antropologia-sociologia, recente e formosa ciência, em cujas substruções trabalham Gobineau, Lapouge e Ammon, gênios possantes; fecundos e originais (OLIVEIRA VIANNA, 2005, p. 50-51).

No Brasil, a perspectiva eugenista chegou por meio de livros produzidos na Europa e nos EUA, encontrando solo fértil para se desenvolver, afinal, havia naquele momento uma grande preocupação com o processo de proletarização e o destino dos negros recém-abolidos da escravidão, que vigorou até 1888. É relevante dizer, também, que, no momento em questão, autores eugenistas norte-americanos e europeus,

representantes do racismo científico, afirmavam que a degeneração do Brasil estava intimamente relacionada à promiscuidade sexual dos cruzamentos raciais, o que resultava na criação de seres inúteis/degenerados. Assim, no Brasil, surgiram três grandes vertentes eugenistas: a preventiva, que propunha o controle de fatores disgênicos pelo saneamento; a eugenia positiva, que partia do princípio educativo; o controle da procriação dos capazes; e, por fim, a eugenia negativa; que propunha a evitação da procriação dos inúteis. Oliveira Viana, representante feroz da vertente eugenista negativa, dizia:

[...] porque também é lei antropológica que os mestiços herdem com mais frequência os vícios que as qualidades dos seus ancestrais. Os mestiços desta espécie são espantosos na sua desordem moral, na impulsividade de seus instintos, na instabilidade de seu caráter. O sangue disgênico, que lhes corre nas veias, atua neles como a força da gravidade sobre os corpos soltos no espaço: os atrai para baixo com velocidade crescente. À medida que se sucedem as gerações. Os vadios congênitos e incorrigíveis das nossas aldeias, os grandes empreiteiros de arruaças e motins das nossas cidades são os espécimes desse grupo (OLIVEIRA VIANNA, 2005, p. 173-174).

Em todas as vertentes eugenistas, o propósito das discussões era modernizar o país e apagar os símbolos da degeneração racial. Para eles, o fardo da degeneração racial poderia ser revertido, a partir da hibridização gradual da população brasileira com o sangue europeu. Ao longo do tempo, os resquícios de sangue indígena e negro seriam cada vez menores na população brasileira. Crença que, além da questão econômica, também estimulou a imigração de europeus, após a abolição da escravatura nos países. Nota-se que, durante a fundação do Estado Republicano brasileiro, a lógica racial é o cerne das discussões da ideia de nacionalidade. Tal discussão apoiava-se nas linhas do positivismo, do darwinismo e do evolucionismo. O pensamento político brasileiro alcança grande repercussão, ao oferecer justificativas hierarquizantes, baseadas em critérios “científicos” que sustentam ainda a explicação das diferenças sociais entre nações inferiores em relação às nações da Europa. A raça, o cruzamento entre elas e a condição racial brasileira eram responsáveis pelo futuro nebuloso do país.

Havia uma nítida tentativa de conferir “superioridade” à raça branca sobre a negra e indígena, condenando, ainda, a população mestiça à infertilidade e à incapacidade intelectual. Tal perspectiva seria parâmetro para políticas públicas, comportamentos religiosos, familiares, de trabalho e educação, no Brasil, em busca de soluções à

mestiçagem, que poderia levar à extinção da nação. O princípio do racismo científico está presente em obras de diversos intelectuais brasileiros, exaltando a suposta superioridade da raça ariana no pensamento social brasileiro. Podemos elencar, além dos autores citados, outros intérpretes, que forneceram categorias que alimentaram discussões sobre raça e desenvolvimento do país: Silvio Romero (1851-1914), Euclides da Cunha (1866-1909), Alberto Torres (1865-1917) e Nina Rodrigues (1862-1906). O fio condutor de todos os autores citados era, com certeza, a presença de elementos conceituais baseados nas perspectivas de Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882), George Vacher Lapouge¹³⁶ (1854—1936) e Gustave Le Bon¹³⁷ (1841-1931).

Entre os defensores da teoria da eugenia no Brasil, com base no melhoramento e aprimoramento da espécie humana, destacamos a obra escrita pelo médico legista maranhense de Vargem Grande Raymundo Nina Rodrigues, que atuou como professor de Clínica Médica na Faculdade de Medicina da Bahia. Dentre as obras produzidas por Nina Rodrigues, destacamos, inicialmente, *Métissage, dégénérescence et crime*, publicada na França, nos Archives d'Anthropologie Criminelle, v.14, n.83, 1899 (RODRIGUES, 2008¹³⁸) e “*L'animisme fétichiste des nègres de Bahia*”, publicado em Paris, em 1900 (RODRIGUES, 2006)¹³⁹. Nelas, o médico legista Rodrigues decide mergulhar etnograficamente na cultura dos negros baianos, especificamente, aqueles que descendiam dos povos yorubá, pois, segundo ele “diversos negros na Bahia aprenderam em Lagos (na Nigéria) a ler e a escrever em língua yorubá” e a conservaram, sobretudo, em cultos “fetichista animista”, tanto na formação dos seus iniciados quanto em práticas ritualísticas marcadas pela tradição oral, que recompunham as imagens e as histórias de deuses, e, também, nos cânticos cerimoniais que os homenageavam.

¹³⁶ Antropólogo francês, teórico da eugenia e do racismo.

¹³⁷ Estudioso francês que defendia que miscigenação levaria, necessariamente, a degeneração. Preocupava-se basicamente com o futuro da raça branca.

¹³⁸ RODRIGUES, Raymundo Nina. Mestiçagem, degenerescência e crime, Manguinhos, História, Ciência e Saúde, v.15, n.4, pp 1151-1182, out-dez, 2008.

¹³⁹ RODRIGUES, Raymundo Nina. O animismo fetichista dos negros baianos. Rio de Janeiro: Fundação Nacional/Editora da UFRJ, 2006.

Ainda que Raymundo Nina Rodrigues apresente observações etnográficas centradas, exclusivamente, na Bahia do final do século 19, ele buscava inserir o debate do fetichismo religioso africano no contexto das Américas. O ponto de partida pautava-se nas características históricas que marcaram o tráfico de escravizados africanos para o Novo Mundo: destacava, sobretudo, os transportes de povos indistintamente descendentes de “um grande número de tribos e nações africanas” (RODRIGUES, 2006, p. 80).

Seguindo na observação dos censos, identificamos os levantamentos de 1900 e 1920, que, curiosamente, não apresentaram perguntas sobre a distribuição racial ou cor da população¹⁴⁰. Apesar de tal lacuna nos censos, é a partir de tal período que o historiador brasileiro Petrônio Domingues (2007) identifica a primeira fase do movimento negro organizado. Para ele, a primeira fase inicia-se na República indo até o Estado Novo (1889-1937). Tal delimitação deve-se ao fato de notarmos no referido período um salto qualitativo e quantitativo nos movimentos sociais negros, devido ao surgimento das primeiras organizações negras, que apresentavam reivindicações políticas mais deliberadas. Tanto que, em 1926, identificamos a fundação do Centro Cívico Palmares, que viria a ser sucedida em 1931 pela fundação da Frente Negra Brasileira (FNB)¹⁴¹. De acordo com Domingues (2007),

Na primeira metade do século XX, a FNB foi a mais importante entidade negra do país. Com “delegações” – espécie de filiais – e grupos homônimos em diversos estados (Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia), arregimentou milhares de “pessoas de cor”, conseguindo converter o Movimento Negro Brasileiro em movimento de massa. Pelas estimativas de um de seus dirigentes, a FNB chegou a superar os 20 mil associados. A entidade desenvolveu um considerável nível de organização, mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, assim como publicar um jornal, o A Voz da Raça (DOMINGUES, 2007, p. 106).

¹⁴⁰ Somente em 1940 estas perguntas que buscam conhecer a cor da população brasileira retornaram.

¹⁴¹ Domingues (2007) ressalta que “[...] além da Frente Negra Brasileira, outras entidades floresceram com o propósito de promover a integração do negro à sociedade mais abrangente, dentre as quais destacam-se o Clube Negro de Cultura Social (1932)²⁵ e a Frente Negra Socialista (1932), em São Paulo; a Sociedade Flor do Abacate, no Rio de Janeiro, a Legião negra (1934), em Uberlândia/MG, e a Sociedade Henrique Dias (1937), em Salvador” (p. 107).

No ano de 1936, a FNB, inspirada pela conjuntura política nazifacista, transforma-se em um partido político, com o objetivo de participar das eleições do ano seguinte, agregando o voto da “população de cor”. A plataforma política e ideológica ultranacionalista gozava de certo prestígio diante do governo de Getúlio Vargas. Tanto que algumas das reivindicações políticas foram atendidas, como o fim da proibição de ingresso de negros na guarda civil, em São Paulo. No entanto, com a instauração da ditadura do Estado Novo, em 1937, a FNB e outras organizações políticas são extintas no país. Os movimentos sociais negros e outros são esvaziados e reprimidos violentamente, fato que inviabilizava qualquer movimento contestatório (DOMINGUES, 2007).

3.1 “Você vai ter que lidar com umas teorias loucas de quem nunca vivenciou aquilo realmente¹⁴²”: da condenação da raça a democracia racial como salvação da nação brasileira

No Censo populacional de 1940¹⁴³, observamos, novamente, a presença de questões ligadas à cor-raça. É a partir do referido Censo que identificamos as séries decenais e a utilização das categorias: branco, preto, pardo e amarelo. Nele, a categoria mestiço dá lugar ao pardo e surge, ainda, a categoria amarelo, para designar os imigrantes asiáticos, que ingressaram no país, a partir de 1908. Aliás, a partir de 1940, os censos brasileiros sempre apresentarão perguntas ligadas à composição racial, com exceção do ano de 1970, exceção que discutiremos à frente. Entre 1930 e 1945, no governo liderado por Getúlio Vargas, localizamos a criação de um novo discurso sobre a miscigenação racial. Trata-se da ascensão de um discurso que se tornaria um mito explicativo das relações raciais no Brasil. Destaca-se, durante tal período, a primeira edição da Casa Grande & Senzala de Gilberto Freyre, publicada em 1933. Autor pernambucano que, como ele próprio diz, se exilou, primeiramente, na Bahia e, posteriormente, em Portugal, terra dos ancestrais lusitanos, com uma breve passagem pela África. E, por fim, o novo exílio foi na condição de professor visitante na universidade de Stanford nos EUA. Foi durante tal estágio que, segundo ele, sob

¹⁴² Trecho da escrivência da parceira de pesquisa Carolina.

¹⁴³ De acordo com o IBGE no boletim do Recenseamento geral do Brasil - 1940 notam-se a presença de menos de 13 mil pretos e pardos no país. (IBGE, Censo demográfico, Rio de Janeiro, 1950).

a influência do antropólogo Franz Boas da Columbia University, aprendeu que: “a sua geração tinham questões seculares a serem resolvidas¹⁴⁴”. Mas a questão secular que ele apresenta não era de forma alguma a invisibilidade das culturas, das crenças e saberes dos povos africanos no Brasil. Segundo Gilberto Freyre (1933), “[...] dos problemas brasileiros, nenhum me inquietava tanto como o da miscigenação” (FREYRE, 1933, p. 16). Vale lembrar que o tema dos mestiços, tanto no Brasil quanto, praticamente, em toda a América Latina, estava sob a mira do movimento arianista, que ressaltava e condenava o aspecto terrivelmente mestiço da maioria da população.

Assim, Freyre (1933) considera que a colonização portuguesa havia sido mais suave, aberta e tolerante, resultando em uma mestiçagem mais exitosa, que levou à construção de um povo e de um país que valoriza a mistura racial, sustentando-se em comparações da colonização portuguesa com as inglesas e francesas. Apesar de, ainda, haver a força do racismo científico fortemente representado pelo médico Nina Rodrigues, Freyre (1933) emerge em tal contexto apresentando novas perspectivas e explicações à situação dos povos miscigenados no país. Embora Gilberto Freyre (1933) tenha sido o primeiro a romper com o racismo científico e com o determinismo geográfico vigente nos estudos sobre a raça, até 1930, a perspectiva teórica pode ser entendida como uma visão dual, que mascara e mitifica o Brasil como uma espécie de paraíso racial: era dotada de um discurso bastante ideologizado de que o Brasil seria o resultado de uma democrática mistura racial. Tal forma amistosa acabou por gerar uma explicação de que para todos os cidadãos, independentemente da cor, haveria igualdade de oportunidades em todas as áreas da vida pública, como: educação, política, trabalho e habitação. Centrados nos argumentos explicativos da formação étnico-racial brasileira de Freyre (1933), percebemos a ideia da mistura de três raças, como uma fórmula bem sucedida e harmônica da mistura racial brasileira. Em torno do discurso de unidade na diversidade, surgiu a crença de um país sem divisões raciais, uma verdadeira democracia da miscigenação. A construção ideológica de um povo mestiço acaba sendo usada em diversos momentos da história brasileira, para mascarar o racismo e sufocar qualquer problematização e discussão em torno da “democrata” constituição. A falta da admissão do racismo acaba

¹⁴⁴ Primeira edição da Casa Grande & Senzala de Gilberto Freyre publicada em 1933.

invisibilizando e mantendo, por muito tempo, os privilégios associados à branquitude no país.

Apesar de não denominar o termo “democracia racial”, Freyre (1933) é quem a estrutura, como apontou o sociólogo brasileiro Antônio Sérgio Guimarães (2001). Segundo o autor, foi Freyre o responsável por disseminar uma imagem de um novo mundo nos trópicos, uma que escapa do racismo europeu, criando uma sociedade “além-raça”, na qual pessoas de todas as cores vivem juntas e harmonicamente. Apesar de Freyre reconhecer em “Casa grande e senzala” a violência da escravidão, o autor ameniza o fato dizendo que a escravidão, no Brasil, proporcionou um convívio harmônico entre brancos e negros, o que possibilitou a criação de novas formas culturais e sociais, fortemente influenciadas pelas heranças africanas dos povos escravizados. Para ele, a escravidão também teria contribuído para a miscigenação racial entre brancos e negros, criando, assim, um novo grupo social, os mulatos. Tais grupos eram, para Freyre, a expressão mais palpável do sucesso racial brasileiro, pois a população dita mulata desfrutava de plenas oportunidades de ascensão social. Tal fato seria, para ele, a evidência maior da alardeada “democracia racial” brasileira, visto que a ascensão social do mestiço era uma prova irrefutável da ausência do racismo e do preconceito racial no Brasil.

Durante os governos Vargas, Gilberto Freyre e Roquette-Pinto são enaltecidos e alçados à posição de heróis, defensores da mestiçagem como componente positivo da identidade nacional (DOMINGUES, 2007). Com base em argumentos de Freyre (1933), Getúlio Vargas sustenta ações diante do racismo no país. Segundo Guimarães (2001), com a queda dos governos de Getúlio Vargas, o movimento social negro ressurge, com menor poder agregador do que na fase anterior, mas, seguindo três grandes pautas:

Primeiro, porque a discriminação racial, à medida que se ampliavam os mercados e a competição, também se tornava mais problemática; segundo, porque os preconceitos e os estereótipos continuavam a perseguir os negros; terceiro, porque grande parte da população “de cor” continuava marginalizada em favelas, mucambos, alagados e na agricultura de subsistência (GUIMARÃES, 2001, p. 88).

O movimento de maior destaque, em tal período, foi a União dos Homens de Cor (UHC), fundada em Porto Alegre, em janeiro de 1943. O principal objetivo era: “[...] elevar o nível econômico, e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades” (DOMINGUES, 2007, p.108). Cumprindo o objetivo de estar presente em todo o território nacional, a UHC, na segunda metade da década de 1940, contava com sucursais em 10 Estados da Federação (Minas Gerais, Santa Catarina, Bahia, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santo, Piauí e Paraná) e várias representações em diversos municípios do interior de tais estados. Os focos das atuações eram “[...] a promoção de debates na imprensa local, publicação de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e médica, aulas de alfabetização, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais” (DOMINGUES, 2007, p. 108).

O psicólogo social brasileiro Antônio Honório Ferreira (2012), ao analisar o Censo de 1950, aponta a presença dos parâmetros do Censo de 1940, no tocante à raça/cor. De acordo com o autor, é nítido que a categoria pardo abrangia em delimitação os índios, mulatos, caboclos, cafuzos e outros, um amálgama de aparência e origem. É, ainda, na década de 1950, que alguns integrantes da UHC tornam-se representantes políticos, como o caso de José Bernardo da Silva, eleito deputado estadual pelo Rio de Janeiro, por dois mandatos consecutivos, a partir de 1954. Inúmeros projetos políticos surgiram, a partir das reivindicações específicas dos movimentos sociais negros. Entretanto, havia no referido momento, um entendimento de que era um equívoco se pensar projetos que atendessem somente a um grupo, pois isso dividiria e enfraqueceria a luta dos trabalhadores como um todo. Tanto que a primeira lei antidiscriminatória brasileira, nomeada de Lei Afonso Arinos, só teve a aprovação no Congresso Nacional em 1951, depois de uma situação de racismo, que ocorreu com uma bailarina negra norte-americana, que foi impedida de se hospedar em um hotel da cidade de São Paulo.

Outro movimento de destaque do período Vargas foi o Teatro experimental do Negro (TEN), fundado em 1944, no Rio de Janeiro, por Abdias do Nascimento. Desde a fundação, o TEN contou com a participação ativa de militares dos movimentos sociais

negros e de importantes intelectuais, como o sociólogo Guerreiro Ramos. Inicialmente, o TEN tinha a proposta de ser um espaço formativo apenas. No entanto, ao longo da trajetória, o TEN ampliou o raio de ação, com a publicação do jornal Quilombo¹⁴⁵, o curso de alfabetização e corte/costura, a fundação do Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro, a organização do I Congresso do Negro Brasileiro, entre outras ações. Entre as intervenções artísticas, destaca-se o concurso de artes plásticas, com o tema Cristo Negro, devido à enorme repercussão pública. Foi, ainda, pauta de luta do TEN a busca pela criação de uma legislação antidiscriminatória para o país (DOMINGUES, 2007).

Cabe destacar, que, entre os anos de 1940 e 1950, as ações reforçavam o imaginário de paraíso racial: a ideia de que no Brasil não haveria barreiras à ascensão social das populações negras. Isso ocorreria porque teríamos vivido uma escravidão mais amena, se comparada à dos países de origem inglesa, e, portanto, o preconceito era algo muito pouco significativo nas relações sociais do país (GUIMARÃES, 2001). Tanto que, em 1950, em Florença, na 5ª Conferência Geral da Organização das Nações para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)¹⁴⁶, em Florença, foi aprovada a realização de uma pesquisa sobre as relações raciais no Brasil. Interessada em tal “experiência” racial bem sucedida, a UNESCO realiza uma pesquisa, que acabaria significando um duro golpe ao mito da democracia racial no Brasil. O projeto foi idealizado pelo antropólogo brasileiro Arthur Ramos¹⁴⁷. Na obra “Os grandes problemas da Antropologia brasileira”, Ramos (1943) trazia a hipótese de que o Brasil havia “[...] apresentado a solução mais científica e mais humana para o problema, tão agudo entre outros povos, da mistura de raças e de culturas” (RAMOS, 1943, p. 179). Seguindo a perspectiva proposta por Ramos (1948), o projeto de pesquisa da UNESCO foi estruturado.

¹⁴⁵ O jornal O Quilombo contou com inúmeros escritos de Guerreiro Ramos. Segundo Antônio Sérgio Guimarães o jornal exerceu um papel fundamental nas discussões sobre a democracia racial no Brasil, pois “[...] o Quilombo procurou ir além da busca por reconhecimento social para as pessoas negras e da valorização de grandes personalidades negras, na medida em que pretendeu construir uma nova representação do negro e inserir seus participantes na vanguarda da produção cultural brasileira, tomando para si a ideia de democracia racial” (GUIMARÃES, 2001, p. 99).

¹⁴⁶ Disponível em: [A questão racial no Brasil dos anos 50 | CPDOC \(fgv.br\)](#).

¹⁴⁷ Apesar de ser o idealizador do projeto, Arthur Ramos não foi o coordenador da pesquisa pois faleceu no final do ano de 1947.

A escolha pelo Brasil, nesta pesquisa, tem íntima relação com o contexto histórico do período. Trata-se do pós-2ª Guerra mundial e o infeliz legado do racismo deixado pelo nazismo e pelo holocausto. A permanência de situações de segregação racial, como a dos Estados Unidos da América e da África do Sul, demonstravam a urgência de se ampliar o entendimento das questões raciais. O Brasil, por sua vez, configura, em tal cenário, um laboratório bem sucedido racial, elevando a imagem do país diante das experiências da África do Sul e Estados Unidos, onde o racismo era declarado e normatizado. Assim, é no contexto do infeliz legado do nazismo e de todo o genocídio promovido por ele que o Brasil ganha notoriedade por ser um “paraíso racial” (CPDOC-FGV, s/d).

Ao iniciar a pesquisa, a UNESCO tentou traçar fatores econômicos, sociais, políticos, culturais e psicológicos favoráveis ou desfavoráveis à existência de relações harmoniosas entre raças e grupos étnicos no Brasil. Um dos locais onde a pesquisa aconteceu foi a Bahia, local que já apresentava longa tradição de estudos sobre o negro e contava com fortes influências africanas na capital, Salvador. Contraditoriamente ao mito plasmado e propagado pelo país mundo afora, a pesquisa conclui que o preconceito e a discriminação racial no Brasil apresentavam correlação entre cor ou raça e *status* socioeconômico. Tais conclusões acabam por expor a complexa situação racial brasileira e a necessidade de um aprofundamento nos estudos das ciências sociais no Brasil.

A partir da pesquisa da UNESCO, outras entidades, como a Fundação Ford, também passaram a priorizar as ações, para a promoção de oportunidades econômicas, de cidadania e educacionais no mundo. Para isso, a Fundação Ford criou, estrategicamente, um escritório para a América Latina, sediado na cidade do Rio de Janeiro: teve grande importância no financiamento dos estudos de pesquisadores que se dedicavam à realidade racial brasileira. Mais tarde, a Fundação, no Brasil, também, se dedicou a financiar e a apoiar diversos movimentos e Organizações não Governamentais (ONGs), tornando-se a principal financiadora de atividades vinculadas ao movimento negro no Brasil.

No ano de 1958, Guerreiro Ramos lança o livro “Redução Sociológica”, obra basilar para uma crítica aos estudos da sociologia brasileira. Segundo o autor, toda produção sociológica brasileira seria presa demais à importação acrítica de teorias e ideias europeias e norte-americanas, daí o título do livro, redução sociológica. O autor faz uma proposta aos cientistas sociais latino-americanos de apropriarem-se de forma mais crítica de tais teorias, incorporando a elas os próprios contextos sociais durante as análises. Tal crítica à produção sociológica também pode ser estendida aos primeiros estudos das relações raciais brasileiras, pois a geração inicial de estudiosos, Gilberto Freyre, por exemplo, fazia uso, equivocadamente, de teorias e conceitos estrangeiros alheios ao caso brasileiro, sem qualquer criticidade. Guerreiro passa a defender, em relação aos estudos das relações raciais no Brasil, uma análise dos fatos, a partir do “lugar do negro”. Para ele, somente ao tomar tal referencial é que poderíamos narrar a história brasileira, pois tal referencial divergia bastante das narrativas propagadas pelas elites brasileiras. A democracia racial era, na verdade, uma maneira de escamotear os privilégios e a manutenção deles, por parte das elites do país (GUIMARÃES, 2001).

3.2 “Eu não vou e nem posso “falhar...”¹⁴⁸: a resistência dos movimentos sociais negros no período da ditadura militar brasileira

Entre os anos de 1964 e 1985, o Brasil viveu uma longa e intensa repressão às discussões raciais, imposta pelos governos ditatoriais militares. Os movimentos sociais passam a ser monitorados e violentamente reprimidos. O TEN, por exemplo, se vê praticamente extinto no momento em que o principal dirigente, Abdias Nascimento, parte para o exílio nos Estados Unidos da América. Não havia, por parte de tais governos, nenhum interesse em se debater as questões raciais no Brasil. O período da ditadura militar caracteriza-se por uma resistência de se discutir as desigualdades raciais no país. Há uma clara tentativa de desmobilização das discussões raciais, com a exaltação a um “consenso nacional” da democracia racial. Fatos que tornam injustificados os protestos e denúncias de racismo no país. Eles são vistos como uma ameaça à harmonia racial do país, sendo, inclusive, acusados de

¹⁴⁸ Trecho da escrivência da parceira de pesquisa Carolina.

“racismo às avessas”¹⁴⁹ (ANDREWS, 2015). Logo, a supressão das questões em torno da classificação racial no censo demográfico de 1970 foi uma ação de cerceamento da livre discussão sobre o racismo e uma clara tentativa de arrefecimento do avanço das lutas pela igualdade racial no país.

Apesar do controle ostensivo dos governos ditatoriais, variados movimentos sociais negros continuaram a se articular e a atuar em várias partes do país. Tal informação pode ser, de alguma forma, sustentada pela fala de uma importante liderança negra, Lélia González, em artigo intitulado “*The unified black movement: a new stage in black political mobilization*”¹⁵⁰ de 1985. Nele, a autora afirma que a reorganização do movimento negro se deu na cidade do Rio de Janeiro, a partir dos encontros e estudos organizados por Beatriz Nascimento, outra importante liderança do movimento negro, no Centro de Estudos Afro-asiáticos (CEAA) da Universidade Candido Mendes. Além das ações do Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN) e da Sociedade de Intercambio Brasil-África (SINBA). No Estado do Rio Grande do Sul, a autora destaca o Grupo Palmares e, em São Paulo, destaca-se o Grupo Evolução e o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN). Em Salvador, o grupo Ilê Ayê. Segundo González (1984), dentre eles e alguns outros grupos, saíram os quadros iniciais do Movimento Negro Unificado (MNU). Ao contrário do que indicam alguns autores, há uma intensa movimentação e ações de coletivos negros, em todo país, durante tal período. Tais movimentos resistiram e continuaram a desenvolver as atividades, ainda que, sofrendo uma intensa perseguição e controle.

Apesar de encontrarmos muitos trabalhos acadêmicos sobre os movimentos políticos de oposição ao regime militar no país, há, ainda, uma limitada produção acadêmica que explore com mais atenção a resistência do movimento negro ao sistema político e a tentativa de invisibilização dos problemas étnico-raciais brasileiros, durante tal

¹⁴⁹ O termo “racismo às avessas” refere-se a atos discriminatórios praticados por minorias sociais ou étnicas (negros) contra a maioria (branca). A expressão surgiu nos Estados Unidos na década de 60, com o intuito de desqualificar os movimentos pelos direitos civis dos negros daquele país. Há, nesse contexto, uma tentativa de classificar a luta pelos direitos civis dos negros norte-americanos como atos discriminatórios contra os brancos.

¹⁵⁰ GONZALEZ, Lélia. *The unified black movement: a new stage in black political mobilization*. In: FONTAINE, Pierre-michael (org). *Race, class and power in Brazil*. University of California, Los Angeles, 1985.

período da história brasileira. Instigados por tal lacuna, realizamos uma breve pesquisa documental¹⁵¹ no banco de dados do Projeto Memórias Reveladas¹⁵² e notamos uma grande movimentação de coletivos negros e um intenso controle sobre as ações das lideranças dos movimentos e associações negras de tal período em todo o país. Há, na documentação consultada, um notório discurso de controle de ações, com a intenção de criminalizar os movimentos sociais, as lideranças, assim como as ações de resistência e conscientização da desigualdade racial de tais grupos no Brasil¹⁵³. Em um Relatório Especial de Informações (REI), por exemplo, identificamos o acompanhamento da 36ª Reunião da Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC), realizada no campus da Universidade de São Paulo, em 1984, na qual se observa uma análise do relator sobre a atuação dos movimentos sociais negros

Até 1975, as esparsas manifestações racistas não mereceram maior atenção e, pela sua pequena consistência, ficaram despercebidas. Havia, contudo, desde muito tempo, propugnadores da existência de preconceito no BRASIL e mesmo aqueles que a incentivavam. Em 1975, entretanto, a UNIAO BRASILEIRA DE ESCRITORES realizou um curso de extensão cultural, obedecendo ao tema "Uma Visão Dinâmica do Negro no BRASIL". Foi uma investida dos adeptos da esquerda, tentando atrair os elementos de cor negra para as hostes comunistas. Nesse curso, destacou-se a palestra de FLORESTAN FERNANDES (13 Out 75), na qual o orador ao finalizar afirmou: "... que o marxismo é a única solução para o negro e seus

¹⁵¹ Flick (2009) ao dizer da contribuição das análises documentais recomenda que os mesmos sejam vistos como representantes de uma realidade específica lembrando sempre que são produzidos para atender a uma determinada realidade, nesse caso em específico, a ditadura militar no Brasil.

¹⁵² O projeto "Memórias Reveladas - Centro de Referência das Lutas Políticas, 1964-1985" é uma iniciativa da Casa Civil da Presidência da República, com a coordenação do Arquivo Nacional e patrocínio da Petrobras, que objetiva elaborar bancos de dados contendo informações dos arquivos participantes e colocar à disposição do público, pela internet, os registros documentais sobre as lutas políticas no Brasil durante a ditadura militar. Em sua maioria, estão ali catalogados documentos das Delegacias de Ordem Política e Social – DOPS de todo país. O DOPS teve intensa participação e atuação durante o regime militar no Brasil (1964-1985) exercendo funções de investigação, controle e repressão a movimentos políticos e sociais contrários ao regime militar. (STAMPA; SANTANA; RODRIGUES, 2014).

¹⁵³ As ações das Delegacias de Ordem Política e Social (DOPS) pautavam-se na Lei nº 7170/83 que define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social, estabelece seu processo e julgamento e dá outras providências. Conhecida popularmente como Lei de Segurança Nacional. Embora seja datada no período da ditadura militar brasileira, a referida lei está em vigor até hoje. Esse fato justifica o achado que tivemos na documentação durante o levantamento documental onde foi possível encontrar monitoramento e investigação de intelectuais, seminários e movimentos sociais até o ano de 2005. Ou seja, mesmo fora do período ditatorial, as forças armadas brasileiras ainda controlavam, registravam e investigavam inúmeras atividades do movimento negro, intelectuais voltados para a discussão étnico-racial, seminários e outras atividades.

dependentes (REI Nº 04- CIET de 1982¹⁵⁴ - caráter confidencial, p. 7 – destaques do autor do relatório).

Um complemento do trecho citado acima registra, também, a participação de Otávio Ianni e Clóvis Moura no evento. Notadamente, em diversos documentos presentes no banco de dados Memórias Reveladas, percebemos o esforço de catalogação e identificação de lideranças políticas em diversos movimentos sociais, assim como as relações pessoais, familiares, profissionais e ideológicas.¹⁵⁵ Ainda sobre o ano de 1975, o relatório destaca a existência de outras reuniões que, assim como a citada, tinha “[...] o objetivo de **inculcar** nos negros o seu valor e o respeito a sua dignidade” (REI Nº 04- CIET de 1982¹⁵⁶ - caráter confidencial, p. 7), na qual fica bastante evidente o não reconhecimento do racismo no país, e o uso de um discurso de tom bastante policialesco ao descrever o evento, temas e participantes. Ao grifar o verbo “inculcar”, na frase acima, gostaríamos de frisar alguns dos significados: imprimir (algo) no espírito de alguém; repetir seguidamente (algo) a (alguém), o que denota um incômodo ou como uma persuasão diante das ações de valorização da cultura e do negro, ao se utilizar tal verbo na escrita. Além disso, nos trechos dos documentos aqui selecionados e apresentados, é possível se perceber um discurso que induz a leitora a pensar que o referido evento contava com ações e pessoas “perigosas” e “mal vistas” à ordem nacional, associando-as a um possível avanço comunista e a pensamentos políticos de esquerda.

¹⁵⁴ Banco de dados Memória Reveladas. REI nº 04-CIET 84. Identificação: DFANBSB V8. MIC, GNC.AAA.86059770 – Dossiê.

¹⁵⁵ O DOPS produzia a chamada lista de indesejados, nelas constavam dados pessoais, números de documentos, informações sobre pais e cônjuges, nomes de familiares, endereços residenciais. Essas listas auxiliavam o monitoramento e repressão às ações dos movimentos e suas lideranças. Todas descreviam atividades, participações e declarações de intelectuais e lideranças ligadas aos movimentos sociais negros em todo o Brasil. Há, por exemplo, relatórios sobre Lélia Gonzalez, Abdias Nascimento, Florestan Fernandes, Clovis Moura, Beatriz Nascimento e muitos outros. Alguns destes relatórios eram produzidos nas próprias universidades e enviados ao Serviço Nacional de Informação (SNI), como o caso do relatório informativo sobre as atividades de Florestan Fernandes no inteiro da USP produzido por gestores da própria universidade. Em diversos relatórios do SNI, Florestan é apontado como alguém que divulgava imagem errônea do Brasil desde o AI-5 além de estimular um conflito racial no país. Em vários outros documentos referem-se a essas pessoas como “marginados” (Informação nº 113/AESI/USP/1974).

¹⁵⁶ Banco de dados Memória Reveladas. REI nº 04-CIET 84. Identificação: DFANBSB V8. MIC, GNC.AAA.86059770 – Dossiê.

Em um pedido de busca da Agencia Central do Serviço Nacional de Informações datado de 1976, há um importante registro sobre o movimento Black Rio¹⁵⁷. Nele, há o registro da ampliação, na cidade do Rio de Janeiro, de movimentos em torno de representação da raça negra e clubes da zona norte da capital fluminense, sob o nome “Black Rio”, tanto que algumas matérias jornalísticas vinham noticiando as ações de tal grupo, que destacavam

d. Nas supracitadas reportagens são explorados o orgulho da "negritude", o conflito de raças, as rivalidades sócio-econômicas de partes do GRANDE RIO, a corrupção policial;

e. **Este movimento, de aparente inspiração comercial, se presta para ser explorado para outros fins, quer políticos quer psicossociais, dado as conotações que possui** (PEDIDO DE BUSCA N° 567/19/AC/76)¹⁵⁸.

Uma das providências de tal pedido de busca é a solicitação da realização de um parecer detalhado sobre o referido movimento, contendo: implicações políticas e psicossociais; identificação de membros e das respectivas áreas de atuação, a existência de grupos racistas semelhantes ao Black Rio e os antecedentes criminais dos elementos ligados aos movimentos racistas e dos objetivos político-ideológicos, entre outras providências. Devemos destacar que eles denominam tais movimentos sociais como racistas: fomentares de um conflito racial inexistente no Brasil. Em diversos documentos, é perceptível a tentativa de plasmar a visão errônea de que a luta racial não fazia sentido no país. Há, em todos eles, uma argumentação que busca criminalizar os movimentos sociais, pois, a ordem, claramente, era dizer que o Brasil vivia uma harmonia racial. No mesmo documento citado acima, foi apensado um Informe do Centro de Informações da *Aeronáutica* (CISA-RJ)¹⁵⁹ denominado “Racismo no Brasil”, também datado de 1976, nele, há uma densa descrição do funcionamento dos movimentos e associações negras nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, começando com a descrição das atividades de alguns movimentos, ainda na década de 1960, nas referidas capitais. De acordo com o relatório, tais associações tinham um funcionamento padrão, pois

¹⁵⁷ O movimento Black Rio foi um dos mais importantes movimentos da música negra do subúrbio carioca na década de 70. Unindo o soul com o samba, o grupo exaltava o orgulho negro a partir da cultura.

¹⁵⁸ Banco de dados Memória Reveladas. PEDIDO DE BUSCA N° 567/19/AC/76. Identificação:

¹⁵⁹ Banco de dados Memória Reveladas. Informe n° 0204/CISA-RJ: Racismo Negro no Brasil. Identificação: BR DFANBSB VAZ.0.0.03984 – Dossiê.

[...] desenvolvem, em primeiro plano, o trabalho de recrutar associados da raça negra. Desenvolvem frequentemente ciclos de palestras sobre o desenvolvimento da cultura negra no Brasil. Nesta fase, conferencistas **preocupam-se em não falar ostensivamente de política, mas condicionam os ouvintes a aceitar a existência de um disfarçado racismo branco no Brasil** (PEDIDO DE BUSCA Nº 567/19/AC/76).

No informe, é possível perceber a tentativa de relacionar a existência de propagandas racistas e socialistas. Dentro de tal narrativa, há uma programada inversão de discurso, que coloca os integrantes dos movimentos sociais negros como promotores de racismo no país, como podemos perceber nos trechos abaixo

Durante a realização da "XXX Reunião Anual da SBPC" o problema racial foi novamente colocado. No dia 11 de julho de 1978, MARIA BEATRIZ DO NASCIMENTO expôs o trabalho de sua autoria "BRASIL-ABOLIÇÃO: NOVENTA ANOS DE CONFRONTO", com a sala lotada, em sua maioria por pessoas de cor. Apesar de o pronunciamento ser considerado de limitada significação, diante da envergadura do evento, ele atingiu sua finalidade, que era estimular o conflito racial (Informativo Nº 059.1 /19/AC/78¹⁶⁰).

Diante do trecho acima, é possível se perceber tanto a negação da desigualdade racial quanto o intenso controle que os governos militares exerceram sobre os movimentos sociais negros e líderes. Muitas de tais lideranças foram duramente perseguidas, estigmatizadas e acusadas de criar um problema que, presumidamente, não existia no Brasil, o racismo (DOMINGUES, 2007). Apesar de localizarmos algumas iniciativas como Black Rio e o IPCN, no ano de 1976, tais movimentos não tinham declarado cunho político de enfrentamento ao regime. A caracterização dos movimentos sociais negros em torno de grupos culturais como: escolas de samba, grupos de capoeira, casas de religiões de matriz africana, e grupos musicais como o Black Rio, eram maneiras possíveis de preservação da cultura, mas, também, de manter algum tipo de discussão das demandas.

Por isso, muitos autores consideram o ano de 1978 como o momento de rearticulação do movimento social negro, devido à reunião de entidades negras (CECAN, Grupo Afro-Latino América, Câmara do Comércio Afro-Brasileiro, Jornal Abertura, Jornal Capoeira e Grupo de Atletas e Grupo de Artistas Negros), ocorrida em 18 de junho de 1978. A 1ª Assembleia Nacional de Organização e Estruturação da entidade, durante

¹⁶⁰ Banco de dados Memória Reveladas. Informativo Nº 059.1 /19/AC/78 - XXX Reunião Anual da SBPC. Identificação: BR DFANBSB V8.MIC, GNC.EEE.81007550 – Dossiê.

a qual se adicionou a palavra “Negro” ao nome do movimento, passando a ser chamado Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). A adoção da palavra “negro” também intencionava incentivar a população a assumir a condição racial, com orgulho, despojando o termo da conotação pejorativa. Mais tarde, o nome seria simplificado para Movimento Negro Unificado (MNU), tendo a luta contra a discriminação racial como prioritária. De acordo com a antropóloga brasileira Lélia Gonzalez (1982), o nascimento do MNU foi um importante marco histórico do protesto negro no país, por desenvolver uma proposta de unificação da luta de todos os grupos e organizações antirracistas em escala nacional (GONZALEZ; HASENBALG, 1982).

O ato na escadaria do Teatro Municipal de São Paulo foi a pedra de fundação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR). A primeira atividade foi um ato público em repúdio “[...] à discriminação racial sofrida por quatro jovens no Clube de Regatas Tietê e em protesto à morte de Robson Silveira da Luz, trabalhador e pai de família negro, torturado até a morte no 44º Distrito de Guainases” (DOMINGUES, 2007, p. 113). Segundo um relatório do Serviço Nacional de Informações (SNI) sobre o ato do dia 18 junho de 1978, o MUCDR tinha apresentado no evento

A "Carta de Princípio do Movimento Negro Unificado", transcrita no referido panfleto, discorre sobre o convencimento do negro da existência de discrepâncias de atitudes contra a raça, enquanto conclama os representantes da raça negra a lutar em defesa do povo negro em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. Solidarizam-se com toda e qualquer luta dos setores populares da sociedade brasileira que visa a real conquista de seus direitos políticos, econômicos e sociais (RELATÓRIO Nº 36 8/19/A0/78)¹⁶¹.

Um ponto bastante curioso do relatório é a descrição física das pessoas e as falas de diversos integrantes das delegações de todo o país. Além de um levantamento de dados dos carros que estavam no local no dia do evento. Há descrição tanto dos modelos, placas, cor, quanto dos nomes dos proprietários. Registram, também, quantas pessoas brancas estavam presente e a origem, além da participação de

¹⁶¹ Banco de dados Memória Reveladas. Relatório nº 36 8/19/A0/78 - III Assembleia Nacional do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial - Identificação: BR DFANBSB V8. Consta no documento, conforme descrição na citação, o panfleto completo do ato do dia 18 de junho de 1978.

políticos e líderes de partidos políticos. Tal fato demonstra, claramente, a dimensão persecutória e punitiva que a ditadura impunha aos movimentos sociais no país.

Desde a fundação, o MNU não foi pensado como um partido político formal, apesar de dialogar e promover ações durante tal período com vários deles. A proposta estava, desde o princípio, centrada na formação de um movimento popular, que tivesse força para influenciar e pressionar os governos, partidos e outras organizações sociais e políticas para o combate ao racismo na sociedade brasileira. Tal luta resultaria, por consequência, na criação de políticas que fossem capazes de gerar oportunidades econômicas, educacionais, de saúde e muitas outras, para toda a população negra no país.

No ano de 1979, baseado nos dados estatísticos do censo demográfico do país, o sociólogo argentino Carlos Hasenbalg (1979) afirma que as desigualdades sociais brasileiras apresentavam estreita relação com as desigualdades raciais existente no país. Apesar de se perceber um crescimento de oportunidades de trabalho para a classe média negra datada do período de 1968 a 1974, no denominado “milagre econômico”, tal milagre esteve atrelado à ampliação dos níveis educacionais no país. Para ilustrar a ampliação, em “[...] 1940 somente 20 mil não brancos tinham concluído o segundo grau. Em 1980, 1 milhão e cem mil afro-brasileiros tinham diploma de nível médio e 172 mil tinham cursado uma faculdade” (ANDREWS, 2015, p. 24). E, mesmo com a elevação observada durante tais anos, vários estudos sobre os dados do governo em torno da desigualdade salarial nos anos 1960, 1976 e 1980, apontam que os negros que conseguiram ascender socialmente em tal período, ainda, “[...] encontravam barreiras raciais, silenciosas e informais, mas extremamente eficazes, que parece terem sido mais difíceis de superar a medida que eles alcançavam posições mais altas no ranking escolar e profissional” (ANDREWS, 2015, p. 24). Corroborando com a análise, Hasenbalg e Silva (1988) apontam diferenças entre a renda dos negros entre os anos de 1960 e 1980, que não podem ser explicadas pela educação ou pela experiência laboral de tais sujeitos. Tais diferenças, segundo os autores, são fortes indicadores da presença e do crescimento da discriminação racial no momento.

Além disso, eles perceberam que o contingente populacional negro brasileiro poderia ser contabilizado, a partir do somatório das categorias negro e pardo, devido à semelhança socioeconômica que apresentavam entre si, e por consequência, um distanciamento entre as duas categorias e a população branca. Tais desigualdades eram notórias nos dados relacionados à saúde, trabalho, educação, moradia e muitas outras variáveis. As revelações feitas pelos estudos de Hasenbalg (1979) tornaram-se importantes paradigmas para os estudos raciais no país¹⁶², dando suporte a um amplo debate sobre a necessidade de se contemplar, no censo brasileiro, questões que abarcassem as relações raciais no país. Tanto que, no ano de 1980, ao circular a informação de que não haveria análises das relações raciais no censo do referido ano, há uma intensa mobilização da sociedade civil e dos movimentos sociais para que tais categorias sejam novamente incluídas na pesquisa. Assim, o censo demográfico de 1980 registra a presença de 1.8 milhões de pretos e 53.3 milhões de pardos (IBGE, Recenseamento geral do Brasil, 1980).

Paralelamente ao retorno das questões sobre identificação racial no censo, há um intenso debate sobre o termo “raça”, que deixa de ser entendido como uma hierarquia biológica, para ser uma reivindicação identitária do movimento negro, como um direito à diferença e à igualdade substantiva. Tal fato muda, também, o cenário de entendimento das categorias raciais nos censos brasileiros, indo de uma naturalização de desigualdades a uma reparação de desigualdades positiva (MENDES, 2013). Sob o ponto de vista da luta pela igualdade racial, o Programa de Ação de 1982 apontava reivindicações bastante atuais no cenário das políticas reparatórias no país. A introdução da história da África nos currículos escolares, por exemplo, fato que só se

¹⁶² O livro “Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil” de Carlos Hasenbalg é uma leitura obrigatória dos estudos das desigualdades sociais e raciais brasileiras. Para os autores, é preciso ultrapassar as discussões sobre o legado infeliz da escravidão para justificar as relações raciais contemporâneas. Para eles, raça não pode ser compreendida como critério subordinado na explicação da posição dos não brancos na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. A conclusão dos autores é que raça deve ser analisada como um atributo independente e associada a outras dimensões, tais como aspectos demográficos, educação, mercado de trabalho e mobilidade social.

tornaria realidade em 2003 com a Lei nº 10.639¹⁶³. Segundo Domingues (2007), o programa trazia as seguintes reivindicações

[...] desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (p. 114).

3.3 “Lutar por um projeto de sociedade, sem violências raciais e de gênero, mais igualitária e democrática¹⁶⁴”: a nova república brasileira e a Constituição cidadã

Após um longo e intenso período de sucessivos governos ditatoriais, chegamos ao ano de 1985, com o retorno de governos democráticos e as discussões da nova constituição brasileira. Durante tal efervescente discussão, inúmeros movimentos sociais e partidos políticos se apresentam no cenário de debates, para pensar os rumos do país em processo de redemocratização. O ativismo negro, também, se coloca, em tal cenário, ao lado de partidos políticos, como o PDT (Partido Democrático Trabalhista), PT (Partido dos Trabalhadores) e PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) (GUIMARÃES, 2012).

Segundo o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes (1989), é, durante tal momento, que o movimento negro passa a reivindicar por ações e políticas no terreno educacional, como: proposta de revisão do conteúdo racista nos livros didáticos, a capacitação de professores para promoção de uma educação inter-racial, a reavaliação do papel do negro na história do Brasil, o ensino de história da África e a emergência da literatura negra em detrimento às obras eurocentradas. De acordo com o historiador norte-americano George Andrews (2015), até o fim dos anos 1980, o movimento negro brasileiro consegue provocar um vigoroso debate sobre a desigualdade racial e o papel da população negra no país. Apesar disso, o autor

¹⁶³ Lei 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino de "história e cultura afro-brasileira" dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio no Brasil.

¹⁶⁴ Trecho da escrivência da parceira de pesquisa Carolina.

considera que ainda faltava uma base popular mais forte, pois, para ele, a influência das discussões de tais movimentos sociais apresentava maior adesão às elites políticas, culturais e intelectuais do país. É necessário destacar que a educação sempre esteve na pauta das reivindicações dos movimentos sociais negros, sendo, inclusive, apontada como fator de extrema importância para se alcançar a igualdade racial (GONÇALVES; SILVA, 2000). Também são frutos de tal momento o resgate da ancestralidade e a negritude com a estética, a culinária, os penteados, os nomes em yorubá e vestimentas pautadas nas influências africanas.

Além da pauta da educação, os movimentos negros trariam, nos anos 1980, outros dois pontos muito importantes à luta pela igualdade racial no país: a questão racial, como ponto estruturante das relações socioeconômicas e a necessidade de representantes negros nos parlamentos. Para o sociólogo brasileiro Cristiano Rodrigues (2020), a presença de políticos, como Benedito Cintra (PMDB-SP), Benedita da Silva (PT-RJ) e Abdias Nascimento (PDT/RJ), no início dos anos 1980, e a criação das comissões de negros dentro dos partidos, foram elementos fundamentais para a inclusão das pautas e proposições dos movimentos sociais negros. O então deputado federal Abdias Nascimento, no ano de 1983, por exemplo, apresentou a PL 1332/83, na qual se observa uma proposta de criação de políticas afirmativas (embora, no documento, seja utilizada a política compensatória) para a população negra, nas áreas da educação, trabalho e política. No setor da educação, a referida PL previa a concessão de bolsas de estudos para estudantes negros, a mudança curricular, em todos os níveis da educação brasileira, para desfazer estereótipos dos negros, nos livros didáticos, e incluir a História da África e descendentes no Brasil, entre outras providências¹⁶⁵.

Para a socióloga brasileira Rosana Heringer (2003), a mobilização pela igualdade racial, apesar de histórica, destaca-se, especialmente, no período de redemocratização, iniciado no fim dos anos 1980. Heringer (2003) destaca a importância das organizações, projetos e políticas públicas e privadas, focalizadas em comunidades pobres brasileiras criadas, ainda, nas décadas de 1980 e 1990. Tais

¹⁶⁵Disponível em: camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742.. Consulta em: 20/05/2021.

ações eram realizadas por diferentes tipos de organizações, com predomínio de ONGs (organizações não governamentais) e movimentos sociais. A maioria de tais políticas centrava-se nas áreas de educação, trabalho e direitos humanos. Um importante exemplo de ação foi o Coletivo de Mulheres Negras de São Paulo, criado em 1984, que deu origem, mais tarde, ao Geledés, uma das mais importantes ONGs de mulheres negras do Brasil. O impacto dos programas ainda era muito limitado, tanto pelo pequeno raio de ação, por estar em comunidades pequenas, quanto pelo caráter voluntário e por escassos recursos financeiros. Ainda assim, a autora faz uma ressalva otimista, dizendo da importância de tais iniciativas, pois: “[...] numa situação socioeconômica tão desigual, demonstram a sua relevância” (HERINGER, 2003, P. 286).

O estudo de Lima e Ramos (2017) aponta que, a partir de meados dos anos 1980, o Estado brasileiro começa a mudar as percepções em relação à questão racial. Para eles, as políticas de promoção da igualdade racial teriam início com a promulgação da Constituição da Nova República Brasileira, em 1988, elaborada por intelectuais, ativistas e militantes de movimentos sociais, com o objetivo de definir sobre a legalidade e os estatutos democráticos. De acordo com os autores, o texto trazia, claramente, dimensões do multiculturalismo, principalmente, ao reconhecer os diversos povos presentes no território nacional.

Contudo, Rodrigues (2020) aponta que a influência na Constituição não teria acontecido sem a luta dos movimentos sociais negros, pois, a primeira Comissão provisória de Estudos Constitucionais, também conhecida como “Comissão de Notáveis”¹⁶⁶, não contava com a presença de nenhuma personalidade negra. Tal participação só aconteceu devido à estratégica ação dos movimentos sociais negros, ao promoverem uma manifestação no Palácio dos Bandeirantes, em São Paulo, contra o Apartheid e o fim das relações entre o Brasil e a África do Sul. A ideia central da manifestação era notabilizar a presença do Conselho da Comunidade Negra no estado de São Paulo e reivindicar a participação de ao menos um integrante negro na “Comissão dos notáveis”. Um dos marcos legais mais impotentes na Constituição

¹⁶⁶ Comissão criada para elaborar o anteprojeto da Constituição que foi presidida pelo jurista Afonso Arinos de Melo e mais 50 representantes de diversas perspectivas políticas e ideológicas.

Federal de 1988 para o reconhecimento legal e combate do racismo, é o artigo 5º em que o racismo é reconhecido como crime inafiançável.

Para Mendes (2013), a nova constituição brasileira foi fortemente politizada pelo movimento negro, com base nos dados do censo populacional do IBGE. O sociólogo Antônio Sérgio Guimarães (2001) aponta que do ponto de vista jurídico, a nova constituição ofereceu subsídios, para o rompimento com simbologias, que relegam a população negra à condição de objeto cultural. Para ele, três elementos confirmam tal tendência na carta magna: firmeza no repúdio ao racismo, que passa a ser crime inafiançável e imprescritível; reconhecimento dos remanescentes de quilombos e o direito à posse das terras; a possibilidade de criação de ações reparatórias ou, as ações afirmativas, tanto para quilombolas quanto para a população negra, em geral. Silva Junior (2000), no entanto, aponta que os avanços da Constituição de 1988 estão ligados aos tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário. E que a premissa de igualdade contida nela é um objetivo que deve ser alcançado, por meio de políticas públicas.

Paralelamente ao debate, nota-se, ainda, uma diversificação de discussões e pautas, dentro do movimento negro. Para Lima e Ramos (2017), a década de 1980 marca a institucionalização das relações entre Estado e sociedade civil, visto que

a democratização abriu novos espaços para os movimentos sociais. [...] o governador Franco Montoro criou, em 1984, o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra. No Rio de Janeiro, o governador Leonel Brizola nomeou, em 1982, três negros, entre eles tinha uma mulher, para o secretariado estadual, e, na sua segunda administração, em 1991, criou a Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Afro-brasileiras, inicialmente dirigida por Abdias do Nascimento (BARCELOS, 1996 *apud* LIMA; RAMOS, 2017, p. 207).

Os mesmos autores destacam, também, a criação da Fundação Cultural Palmares, no âmbito do Ministério da Cultura, em 1988, cuja missão é promover e preservar os valores culturais, sociais e econômicos, decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira, entre outras atribuições. A criação da referida fundação simboliza, também, uma nova etapa no tratamento, ainda que tímido, das questões raciais e demandas. No ano seguinte, destaca-se outra importante medida de combate ao racismo, trata-se da Lei nº 7.716/1989 do deputado Carlos Alberto de

Oliveira (conhecido como Caó), que propunha definir os crimes resultantes de preconceito racial e/ou cor. Tal lei sofreria sucessivas modificações nos anos de 1990, 1994, 1997 e 2007¹⁶⁷. O ano de 1988 ficou marcado, também, pelas comemorações do centenário da abolição da escravatura. Em tais festividades, o dissenso nacional em torno da “democracia racial”, em diferentes instituições, para além do movimento negro, torna-se evidente. Tanto que o então Ministro da Cultura, Celso Furtado, inaugurou uma das festividades federais do centenário da abolição da escravatura no Brasil, dizendo: “[...] é falsa a ideia de que há democracia racial no país, enquanto a maioria esmagadora da população negra vive na marginalidade” (*apud* ANDREWS, 2015, p. 34).

O centenário da abolição da escravatura, também, foi um momento de popularização da discussão sobre as relações raciais no Brasil. De acordo com Andrews (2015), a imprensa nacional parecia

[...] estar definitivamente enterrado o mito da democracia racial, observou a Isto É, enquanto a Veja implicitamente descartou o conceito abrindo a sua matéria de capa com a observação: “passados 100 anos da Abolição, há no Brasil duas cidadanias distintas – a branca e a negra”. A Folha de São Paulo publicou um editorial sobre “a percepção, cada vez mais difundida, de que a ‘democracia racial’, como propalada pelas versões oficiais e oficiais, não coincide com a realidade do país.” No Rio, o Jornal do Brasil entrevistou intelectuais e figuras públicas que eram praticamente unânimes em seu repúdio ao conceito (ANDREWS, 2015, p. 35).

Entre intelectuais de projeção nacional, como o historiador Francisco Iglesias e o sociólogo Otávio Ianni, havia consenso na crítica à falácia da democracia racial no Brasil. Embora nem todos tivessem um tom revisionista em discursos, nota-se a presença de algumas propostas importantes sob o ponto de vista das políticas afirmativas. Entre tais propostas está a defesa, do então Ministro da Cultura Celso Furtado, da reserva de um número mínimo de vagas para estudantes negros nas escolas e universidades brasileiras (ANDREWS, 2015). No ano de 1991, ocorreria o I

¹⁶⁷ Em 1990 estabeleceu-se que o juiz pode determinar a suspensão de três meses do funcionamento do estabelecimento onde tenha ocorrido a prática de racismo. Em 1994 foi adicionada a proibição de fabricação, comercialização e divulgação de símbolos nazistas. Em 1997 foi ampliado o escopo da lei explicitando que ela deve reger casos de racismo e preconceito. Em 2007 foi incluído o crime de incitação ao preconceito, discriminação e o reconhecimento do crime de injúria racial.

Encontro Nacional de Entidades Negras (ENEN), trazendo informações e dados de pesquisas sobre a realidade da população negra brasileira. A década de 1990 traria muitas contribuições para a institucionalização do movimento negro, que, paralelamente, começaria a demonstrar um reposicionamento, passando da postura de denúncia à proposição. Os autores apontam o ano de 1995 como marco de tais mudanças, pois nele ocorreria a Marcha Zumbi dos Palmares pela Cidadania e a Vida. Em relação a tal marco, Santos (2012) salienta que:

até o ano de 1995, após a realização da Marcha Zumbi dos Palmares pela Cidadania e a Vida, organizada por diversas organizações negras em Brasília, as demandas destes movimentos transformaram-se do “denuncismo” para demandas “propositivas”. [...] Após este momento, os ativistas passam a propor políticas de inclusão racial e a dialogar com as esferas estatais de modo mais profissionalizado e sistemático. Na ocasião, o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso cria o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI), a fim de responder de forma mais objetiva às demandas e pressões políticas exercidas pelos movimentos negros durante o seu governo (SANTOS, 2012, p. 88).

A culminância da Marcha Zumbi dos Palmares pela Cidadania e a Vida foi o lançamento do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial. O documento denunciava o racismo e defendia a inclusão dos negros em diversos setores sociais apresentando propostas bastante concretas de políticas públicas universalistas, que promovessem igualdade de oportunidades. No setor educacional, por exemplo, o programa apresentava uma importante defesa do fortalecimento da escola pública. A defesa da escola pública justificava-se, pois: grande parte da população negra acessava e dependia do ensino público. Havia, também, uma preocupação com o conteúdo dos livros didáticos, a proposta de concessão de bolsas para jovens negros de baixa renda, entre outras medidas. No citado documento, as propostas apoiavam-se em denúncias muito próximas aos moldes decoloniais, pois denunciavam as violências cometidas pelo modelo eurocêntrico do currículo escolar brasileiro, os comportamentos discriminatórios dos professores diante de crianças negras, a manutenção e reprodução de uma hierarquia entre brancos e negros, e o baixo percentual de alunos negros no ensino superior. Tais demandas revelam,

claramente, que o movimento negro entendia que a melhoria nas condições da população negra deve passar, necessariamente, pela educação.

O Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, também foi entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso, sendo considerada uma conquista institucional da população negra brasileira, pois é durante tal momento que o país admite a existência da discriminação racial. Tanto que, em 1996, o Ministério da Justiça promove um seminário chamado “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”, com o intuito de dialogar com estudiosos brasileiros e americanos sobre políticas afirmativas. Segundo Guimarães (2005), é o primeiro momento em nossa história que um governo admite discutir políticas públicas específicas para a população negra no Brasil.

Para Lima e Ramos (2017) a criação do Grupo de Trabalho Interministerial¹⁶⁸ também revela tal abertura e reconhecimento do Estado em relação à pauta racial. Segundo tais autores, O GTI era um sinal bastante positivo, ainda que estivesse limitado a pensar ações no Poder Executivo. Contudo, não havia, em tal momento, propostas concretas de políticas públicas, no cenário federal, que tivessem como finalidade reduzir as desigualdades raciais e educacionais entre brancos e negros.

O cientista político brasileiro Márcio André Santos (2008) salienta que, até 1995, os movimentos negros tiveram a atuação marcada pelo denunciamento, quer dizer, pela necessidade de chamar atenção do Estado e da sociedade civil, para a realidade racial brasileira. Seria um momento de sensibilização do Estado brasileiro que ainda

[...] portava-se oficialmente como indiferente às desigualdades raciais, o mesmo que afirmar que tal aspecto da realidade social brasileira era taxativamente negado ou mantido sob ocultamento. Neste sentido, o Estado legitimava o mito da democracia racial, a ideologia segundo a qual as

¹⁶⁸ O Grupo de Trabalho Interministerial para a Promoção da População Negra (GTI) foi criado por Decreto Presidencial (DNN nº 3531) em 1995. O objetivo era [...] estabelecer canais de interlocução política entre todos os ministérios, a fim de chamar a atenção e a responsabilidade para a urgência de políticas voltadas à superação das desigualdades raciais. O GTI não foi suficientemente investido do ponto de vista institucional e de recursos financeiros necessários a seu pleno funcionamento, enfraquecendo-se a ponto de tornar-se inativo pouco após sua criação. Formalmente continua existindo, porém sem nenhum trabalho prático. (SANTOS, 2008, p. 3).

desigualdades sociais estariam desligadas totalmente da reprodução do “ciclo cumulativo” das desigualdades raciais” (SANTOS, 2008, p. 4).

Após 1995, Santos (2008) identifica uma fase propositiva em que o movimento começa a estreitar o diálogo entre as representações e as instâncias governamentais. A recolocação no cenário alinha-se ao reposicionamento do Estado brasileiro, que começa a reconhecer que a discriminação e o racismo são

[...] fenômenos de ordem estruturante das desigualdades entre os grupos raciais, parece assumir para si a tarefa de criar medidas e alternativas com o objetivo de reduzir tais disparidades. Tal assertiva baseia-se, na realidade, na força do discurso feito pelo governo FHC¹⁶⁹ naquele momento (SANTOS, 2008, p. 3).

3.4 “Pra ter preto engenheiro, médico, biólogo, economista, professor e cientista...¹⁷⁰”: As primeiras experiências de políticas afirmativas no ensino superior e os governos de esquerda no Brasil

A partir dos anos 2000, começam a surgir iniciativas de reserva de vagas para estudantes negros, na educação superior, em alguns estados brasileiros. As experiências da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), em 2001,¹⁷¹ evidenciavam a necessidade de se planejar políticas de ações afirmativas, que garantissem o acesso de alunos negros às universidades públicas brasileiras (FERES JUNIOR; *et al.*, 2013). No ano de 2001, durante o processo preparatório para a Conferência Mundial contra o Racismo, o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) divulga indicadores

¹⁶⁹ Trata-se do discurso do então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, na abertura do Seminário Internacional Multiculturalismo e racismo: a ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos, em 1996. O seminário foi organizado e financiado pelo Ministério da Justiça. Reuniu intelectuais brasileiros e estrangeiros especialistas na temática das relações raciais para debater possibilidades de implementação de políticas de ações afirmativas. O referido discurso está disponível na biblioteca virtual da Presidência da República.

¹⁷⁰ Trecho da escrivência do parceiro de pesquisa Carolina.

¹⁷¹ Estas iniciativas baseavam-se na força de duas leis do Estado do Rio de Janeiro: Lei nº 3524 de 28 de dezembro de 2000, que destinava cotas para a rede pública de ensino e estabelecia a reserva de 50%, no mínimo, do total das vagas oferecidas pelas universidades públicas estaduais, nos cursos de graduação, aos estudantes que tivessem cursado integralmente os ensinos fundamental e médio em instituições da rede pública dos municípios e/ou do Estado. E a Lei nº 3.708, de 09 de novembro de 2001, que instituiu a cota mínima de até 40% para as populações negra e parda nos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Estadual do Norte Fluminense. Determinou, ainda, que nessa cota mínima fossem incluídos os negros e pardos beneficiados pela Lei nº 3.524/2000.

estatísticos que revelam a multidimensionalidade das desigualdades raciais nos países. Para Heringer (2003), é um momento importante, pois não estávamos mais falando de denúncias oriundas dos movimentos sociais, mas de dados oficiais do Estado, que ratificam o discurso do movimento negro. Isso demonstrava, também, que o Estado brasileiro, de maneira inédita, estava admitindo a histórica desigualdade entre brancos e negros, e começava a adotar, oficialmente, um discurso antirracista. Apesar do citado reconhecimento das desigualdades, cabe ressaltar que o processo preparatório para a Conferência Mundial de Durban não foi livre de tensões, pelo contrário, ele foi marcado por muitas controvérsias e discussões. Se, por um lado, o Estado admitia as desigualdades raciais, por outro, ele assumia a controversa posição nas reuniões preparatórias para Durban, como observa o sociólogo brasileiro Marcio André Santos (2012), ao apontar que

O chefe da delegação oficial na ocasião, o embaixador Gilberto Sabóia, chegou a afirmar que “a sociedade brasileira não reivindica mudanças nas relações raciais no Brasil”. Tal afirmação foi encarada pela militância negra como uma profunda contradição entre aquilo que o governo afirmava do ponto de vista de rompimento da ideologia da democracia racial e o que fazia na prática. Se por um lado o governo reconhecia o racismo e a discriminação racial e se mobilizava para que a delegação brasileira levasse para a África do Sul as recomendações mais progressistas no que tange a superação de tais desigualdades, por outro os representantes da delegação oficial não encarnavam suficientemente tais desafios (SANTOS, 2012, p. 92).

Além das contradições de discursos e práticas do Estado, os movimentos sociais negros também apresentavam posições muito diferentes ao disputar um espaço de representação e hegemonia política nas reuniões preparatória para Durban. Santos (2012) acredita que a posição controversa dos movimentos sociais ocorria porque as mobilizações negras, por evitação à institucionalização e à cooptação pelas mãos do Estado, buscavam parceiras com Organizações Não Governamentais. Isso gerou uma alteração na psiquê dos movimentos, denominado

[...] “onguização dos movimentos negros” tentando sinalizar que durante o processo para a conferência as organizações negras “filiativo-nacionais” tiveram dificuldades em acompanhar as negociações em torno da conferência e mesmo em incorporar em suas atuações a importância política que esta representava para a população negra. Um bom exemplo disso é que boa parte de tais organizações se posicionavam contrariamente às políticas de ação afirmativa, em especial em uma de suas modalidades, as cotas raciais. Algumas de suas lideranças argumentavam que tais medidas eram insuficientes frente às reais demandas de inclusão social da população negra

brasileira. Sem entrarmos no mérito se tal assertiva é coerente ou não, o fato é que tal argumento e a própria precariedade de tais organizações dificultaram a ampliação de sua participação no processo preparatório (SANTOS, 2012, p. 93).

Apesar de tais peculiaridades, a culminância de tais discussões aconteceu, de fato, durante a Conferência Mundial contra o Racismo em Durban (África do Sul), quando o governo brasileiro apresentou um relatório oficial baseado nos estudos realizados pelo IPEA, em 2001, e nas legislações vigentes. As estatísticas apresentadas, durante a conferência, mostraram que os estudantes negros estavam sub-representados nas universidades públicas, apesar de constituírem a metade da população brasileira. O relatório listava, também, 25 propostas destinadas à promoção de direitos da população negra, entre elas, uma recomendação de cotas para estudantes negros nas universidades públicas. Segundo Heringer (2003), foi a proposta que mais despertou interesse e provocou debates.

Logo após a Conferência de Durban, o governo brasileiro iniciou as ações de combate ao racismo e de promoção à igualdade racial. Buvinic (2004), ao observar algumas políticas de promoção da inclusão social, na América Latina, destaca o Programa Nacional de Ações Afirmativas¹⁷², criado no Brasil, em 2002, como uma importante ação para promoção e inclusão social da população negra na América Latina. De acordo com Heringer (2003), as ações desenvolvidas, após a conferência de Durban, centravam-se, essencialmente, no Poder Executivo e, em maioria, eram programas criados e limitados a ministérios específicos ou pela Presidência da República, por meio de decretos. No campo da educação, as ações e discussões focalizaram-se nas questões do acesso e da permanência de estudantes universitários negros, especificamente, a reserva de vagas, cursos preparatórios, programas de bolsas de estudos e ajuda de custo aos estudantes.

Durante a campanha eleitoral de 2002, o candidato à presidência da república do Partido dos Trabalhadores, Luiz Inácio Lula da Silva, lança um caderno temático -

¹⁷² Trata-se do Decreto n. 4.228 de 13/05/2002 instituído no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, com a proposta de estabelecer, no âmbito da administração pública federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas. O decreto visava garantir a participação de negros, mulheres e pessoas com necessidades especiais em cargos na administração federal.

Brasil sem racismo -¹⁷³ como parte do plano de governo. Heringer (2003) aponta que, entre os candidatos à presidência, era o plano de governo que mais se atentava para os direitos da população negra. Eleito em 2002, o candidato do Partido dos Trabalhadores iniciaria seu governo em 2003 – um momento importante para as políticas de ações afirmativas no Brasil. Para as educadoras brasileiras Claudia Rosa e Sueli Martins (2016), a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, foi o pontapé inicial para uma nova trajetória do ensino superior brasileiro, que vinha de um longo período de descaso e sucateamento das universidades públicas nos governos de Fernando Henrique Cardoso. O discurso duvidoso de “modernização da universidade” dos governos de FHC acabou por impor às IES uma lógica de ‘universidade de serviços’, baseada na docência e pesquisa ‘de resultados’, como alerta a filósofa brasileira Marilena Chauí (2001, p.166). Nos governos de Luiz Inácio da Silva, há uma busca pelo respeito à autonomia universitária, apesar de apresentar políticas públicas conjugadas a um programa neoliberal moderado com estímulos à rede pública de ensino superior. Ainda assim, é possível se observar algumas convergências entre os planos de governos de Lula e FHC. Quanto a isso, é importante salientar que a

[...] despeito da continuidade no essencial da política macroeconômica, a conjuntura desta década se diferencia da década de 1990 em diversos aspectos, tais como: retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperações, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Também, na relação com o Estado, os movimentos sociais negros assumem um novo posicionamento. A demanda principal dos movimentos sociais, em tal momento, era por uma resposta mais institucional e legal aos problemas das desigualdades raciais, em detrimento à mera denúncia do racismo. Isso acabou gerando uma aproximação dos militantes, com o aparato estatal e a ocupação de lugares estratégicos no poder

¹⁷³ O projeto, contido no programa de governo divulgado durante a campanha eleitoral de 2002 pretendia resgatar as dívidas que o país tinha com a população negra, índios e mulheres. Disponível em: <http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/brasilsemracismo.pdf>. Acesso em: 15/09/2018.

público. No início do primeiro governo de Luiz Inácio da Silva, podemos observar, com clareza, a estratégia dos movimentos sociais, ao identificar que, na composição ministerial do referido governo, a presença três ministros negros, sendo duas mulheres. Tais nomeações dividiram opiniões, pois, para alguns, tal fato não alterava a situação da população negra brasileira. No entanto,

[...] para a grande maioria dos ativistas anti-racistas este é um aspecto importante para a população negra, pois possui forte apelo simbólico e contribui para se quebrar barreiras artificiais que mantém historicamente os negros brasileiros afastados dos espaços de poder (HERINGER, 2003, p. 290).

Iniciava-se um período de avanços e grandes discussões para as políticas de promoção da igualdade racial. Entre os debates podemos citar: discussão do artigo 68 das disposições Constitucionais Transitórias, que trata da regulamentação das terras remanescentes de quilombos, a Lei 10.639 de 2003 e a criação da Secretaria Especial de Políticas da Igualdade Racial (SEPPIR). Heringer (2003) identifica que, entre 2003 e 2004, as duas ações no campo das relações raciais mais importantes foram a definição de uma política para as comunidades quilombolas e a proposta de ampliação do acesso da população negra ao ensino superior. É importante observar que, desde o ano 2001, o debate sobre a implementação de políticas de ação afirmativa com viés racial e o sistema de cotas nas universidades contava com iniciativas em alguns estados brasileiros, como citado anteriormente (FERES JUNIOR; *et al.*, 2013). Em 2003, a pauta era a proposta de ampliação do Programa Diversidade na Universidade.¹⁷⁴ Ao ser indagado sobre as discussões, o então ministro da Educação, Cristovam Buarque, afirmava que não objetivava impor a implementação de cotas raciais nas universidades. Assim, no mesmo ano, coube ao Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) fazer um amplo levantamento de dados sobre desigualdades étnico-raciais no ensino brasileiro, além de propor uma política de acesso ao ensino superior voltada para a população negra. No ano de 2004, o Ministério da Educação entregou uma proposta de medida provisória, que autorizava

¹⁷⁴ Lei nº 10.558 de 13 de novembro de 2002 cria o programa Diversidade na Universidade. O programa foi executado pelo Ministério da Educação (MEC) e financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), vigorando no período de novembro de 2002 a 2007. Seu objetivo era programar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros.

as universidades públicas brasileiras a adotarem cotas. A mesma medida criava o PRO-NEGRO (Programa de Ações Afirmativas para Acesso e Permanência de Negros nas Universidades), para auxiliar a implementação dos programas de ações afirmativas. Ainda em 2004, ocorre uma mudança de ministro na pasta da educação. Para o ministro recém-chegado, Tarso Genro, as cotas eram insuficientes para garantir o acesso de grupos excluídos à educação superior. Contraditoriamente, logo após a manifestação de contrariedade às cotas nas universidades públicas, ele apresenta a seguinte proposta:

[...] aproveitamento de cerca de 100 mil vagas ociosas nas universidades privadas a serem ocupadas por estudantes negros, indígenas, portadores de deficiência e ex-presidiários, já a partir de 2004. Este número representaria 25% das vagas disponíveis nas universidades privadas, que estariam com 37,5% de vagas ociosas. A contrapartida do governo seria um plano de renúncia fiscal que beneficiaria as universidades privadas que adotassem o sistema (HERINGER, 2003, p. 295).

Há uma intensa reação, pois a proposta criaria uma proposital dispersão na discussão sobre acesso de negros ao ensino superior público. Segundo Heringer (2003), ao propor a reserva de vagas no ensino superior privado, o MEC estaria propondo a manutenção da segmentação e estratificação do ensino superior. Apesar do acalorado debate sobre a ampliação das vagas nas universidades públicas, em 2005, foi criado o PROUNI (Programa Universidade para Todos), o programa redistributivo de maior impacto na educação superior do país, segundo Lima e Ramos (2017). Em linhas gerais, o programa concede bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de graduação de instituições privadas de ensino superior.

Como proposto por Tarso Genro em 2003, as instituições também recebem isenções fiscais ao participarem do PROUNI. De acordo com os autores, o programa beneficiou, desde a criação “[...] até o processo seletivo do segundo semestre de 2016, mais de 1,9 milhão de estudantes, sendo 70% com bolsas integrais” (LIMA; RAMOS, 2017, p. 19). Em geral, os beneficiários do programa são estudantes negros egressos das redes públicas de ensino. E, no caso, não se questiona a reserva de vagas para estudantes negros, apesar de sabermos que a inclusão reproduz e reforça a estratificação do ensino superior: a crítica é que estaríamos diante de uma política que investe no sistema superior privado “[...] cuja qualidade de ensino, em geral, é baixa

e dá recursos (via isenção de impostos) a empresários da educação” (LIMA; RAMOS, 2017, p. 19).

Em 2006, foram apresentados dois documentos ao Congresso Nacional que, de alguma maneira, sintetizam o conturbado cenário de discussão, com argumentos a favor e contra o debate das políticas de ações afirmativas no país. O primeiro deles foi o “Todos têm direitos iguais na República Democrática”¹⁷⁵, que se posiciona contra as políticas em questão. O segundo foi o “Manifesto a favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial”, que era favorável à criação das políticas afirmativas no país. O primeiro documento baseava a posição no princípio da igualdade política e jurídica dos cidadãos, argumentando, ainda, que era um fundamento essencial da República, segundo a Constituição de 1988. Assim, entendiam que a criação de leis de cotas representaria uma ameaça ao princípio da igualdade política e jurídica, podendo, até mesmo, aumentar o racismo, pois daria respaldo legal ao conceito de raça: “[...] transformam classificações estatísticas gerais (como as do IBGE) em identidades e direitos individuais contra o preceito da igualdade de todos perante a lei” (TODOS TÊM DIREITOS IGUAIS NA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA, 2006, s/p).

Os signatários do primeiro documento acreditavam que o caminho para o combate às diversas exclusões era a construção de serviços públicos universais de qualidade em todos os setores. Isso seria alcançado “[...] pelo esforço comum de cidadãos de todos os tons de pele contra privilégios odiosos que limitam o alcance do princípio republicano da igualdade política e jurídica” (TODOS TÊM DIREITOS IGUAIS NA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA, 2006, s/p). Por fim, fazem um alerta para os perigos de uma “invenção” de raças e anunciam o desejo de

[...] um Brasil no **qual ninguém seja discriminado, de forma positiva** ou negativa, pela sua cor, seu sexo, sua vida íntima e sua religião; onde todos tenham acesso a todos os serviços públicos; que se valorize a diversidade como um processo vivaz e integrante do caminho de toda a humanidade para um futuro onde a palavra felicidade não seja um sonho. Enfim, que todos sejam valorizados pelo que são e pelo que conseguem fazer (TODOS TÊM DIREITOS IGUAIS NA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA, 2006, s/p, **grifo nosso**).

¹⁷⁵ Não era mera coincidência que dos 113 signatários deste manifesto, apenas 3 se declararam como ativistas de algum movimento negro (JESUS, 2011).

O segundo documento apresentava argumentos mais detalhados em um corpo textual mais extenso do que o primeiro¹⁷⁶. Era um consistente contraponto ao primeiro documento, apresentando, inclusive, críticas a ele. Os signatários do segundo documento apresentam-se favoráveis às cotas, apontando ser ela uma forma de combater a desigualdade racial no Brasil, talvez a única. Fazem ricas referências a estudos e dados de organismos estatais, que indicavam, que, por quatro gerações ininterruptas, pretos e pardos apresentavam menor escolaridade, piores condições de moradia, maior taxa de desemprego quando comparados aos brancos e asiáticos. Utilizam-se de tais estudos, ainda, para mostrar que a ascensão social e econômica no Brasil passa, necessariamente, pelo acesso ao ensino superior. Em contrapartida a tal possibilidade de mobilidade ascendente a pretos e pardos, aponta dados sobre o sistema de ensino superior brasileiro, que demonstram claramente um dos maiores quadro de exclusão racial do mundo, afinal, a porcentagem média de docentes negros nas universidades públicas brasileiras não chegava a 1%, em um país onde os negros representavam 45,6% do total da população.

Talvez, um dos mais importantes respaldos ao documento seja o fato do Brasil ser signatário da carta manifesto da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em 2001. O documento internacional assinado à época da conferência posicionava-se a favor da adoção de ações afirmativas, para minorias étnicas e raciais, fazendo menção a uma gama de exemplos de países multiétnicos e multirraciais, por meio dos quais tais políticas foram adotadas. Os exemplos das universidades, que adotavam com sucesso políticas de cotas, não foram esquecidos na redação do documento, pois, frente à acusação de queda da qualidade no ensino, gritavam os dados das boas experiências, demonstrando bons resultados no sentido da qualidade acadêmica, afinal, o rendimento acadêmico dos estudantes negros assemelhava-se muito ao do rendimento dos estudantes brancos. O segundo documento, também, aponta críticas

¹⁷⁶ Em relação aos seus signatários, constam 330 signatários ligados aos movimentos negros, a educação básica e de ensino superior. Além das 330 assinaturas citadas, há ainda 58 assinaturas de apoio ao manifesto.

ao primeiro em relação à premissa de que todos têm direitos iguais no país. Em um trecho do documento afirmam que

[...] a igualdade universal dentro da República não é um princípio vazio e sim uma meta a ser alcançada. As ações afirmativas, baseadas na discriminação positiva daqueles lesados por processos históricos, são a figura jurídica criada pelas Nações Unidas para alcançar essa meta (MANIFESTO A FAVOR DA LEI DE COTAS E DO ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL, 2006, s/p. grifo nosso).

Ao apontar a sugestão das Nações Unidas de se promover políticas de ações afirmativas, para reparar históricas exclusões de minorias, os autores do manifesto perguntam, ainda, ao primeiro documento, por que tal documento não apresenta propostas mais concretas, para além da genérica recomendação de melhoria dos serviços públicos, que promovam inclusão racial no Brasil. Para os signatários do manifesto,

[...] essa declaração de princípios universalistas, feita por membros da elite de uma sociedade multiétnica e multirracial com uma história recente de escravismo e genocídio, parece uma reedição, no século XXI, do imobilismo subjacente à Constituição da República de 1891: zerou, num toque de mágica, as desigualdades causadas por século de exclusão e racismo, e jogou para um futuro incerto o dia em que negros e índios poderão ter acesso equitativo à educação e às riquezas, aos bens e aos serviços acumulados pelo Estado brasileiro. Essa postergação consciente não é convincente (MANIFESTO A FAVOR DA LEI DE COTAS E DO ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL, 2006, s/p. grifo nosso).

Assim, a leitura dos dois documentos aponta, com certa clareza, a presença de um tensionamento no interior dos argumentos a favor e contra as políticas de ações afirmativas. Tal tensão, observada no cenário de debates, relaciona-se a pontos centrais da estrutura da sociedade brasileira, afinal, estamos diante de um questionamento à estrutura social racilizada brasileira e contradições. Estar na arena de debate, em tal momento, é expor as entranhas sociais e as disfunções contidas nas:

[...] relações universidade e sociedade, a formação da elite; a constitucionalidade da implementação de políticas de cotas raciais, o possível alcance das mesmas; as mazelas de nosso passado escravocrata, a ideologia da “democracia racial” brasileira, a discriminação contra negros e pardos, ainda presente em nossos dias; a questão da distribuição de renda, a necessidade do reconhecimento de todos os grupos sociais como um direito de cidadania e, por último, mas não menos importante, qual o nosso projeto

de nação. Os argumentos ora enfatizam problemas mais internos da universidade e suas implicações administrativas, ora levantam questões de natureza mais política e filosófica que se referem ao modelo de sociedade que desejamos (OLIVEN, 2007, p. 44).

Paralelamente aos manifestos, havia uma mobilização e discussão a respeito dos bons resultados das primeiras políticas públicas de ações afirmativas adotadas em nosso país nos anos 2000. De acordo com o sociólogo brasileiro Rodrigo Ednilson de Jesus (2011),

[...] até o final de 2007, alguma forma de política de ações afirmativas de acesso ou de permanência, para estudantes negros, indígenas e/ou oriundos de camadas populares. [...]. Dentre os modelos adotados pelas instituições de ensino superior, que implementaram políticas de ações afirmativas até o ano de 2007, os mais recorrentes foram os que se baseavam em reservas de vagas (com percentuais e beneficiários diferenciados) ou em adição na nota dos exames vestibulares. Universidades como UNB, UERJ, UENF, UNEB, UFMA, UFBA optaram pelo modelo de reserva de vagas, ao passo que universidades como USP, UNICAMP, UFPE e UFMG optaram pelo sistema de bônus ou pontuação adicional (JESUS, 2011, p. 110).

Apesar de tais iniciativas, havia uma intensa insatisfação por parte de uma parcela conservadora da sociedade, tanto que o estudo realizado entre 1995 e 2006 por Moyá, Silvério (2009 *apud* JESUS, 2011, p. 110) aponta 75% de rejeição às políticas de ações afirmativas no ensino superior existentes naquele momento. Para Jesus (2011), tal fato demonstra a presença de uma

[...] unilateralidade da discussão nos espaços decisórios é ainda uma predominância na tão decantada democracia brasileira. Por outro lado, os negros e aliados da luta antirracista encontram nos movimentos sociais, nas Ongs e, mais recentemente, nas redes sociais o espaço para discussão, reivindicação e circulação das suas ideias (JESUS, 2011, p. 111).

Mesmo enfrentando um campo de forças diversas e, por vezes, contrárias, o caminho da democratização do ensino superior continuou no Brasil. No ano de 2008, o governo federal lança o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O programa pretendia reduzir as distâncias geográficas e as desigualdades regionais na educação superior brasileira. A materialização de tais objetivos viria com a abertura de novos campi no interior dos estados brasileiros e a expansão da rede federal de ensino superior. A psicóloga social brasileira Deise Mancebo (2015) aponta que o Reuni foi a maior política pública de

expansão do ensino superior, sendo responsável pelo aumento de 60,05% das matrículas presenciais na rede federal entre 2007 até 2012.

O aumento de universidades e campis teria como resultado o aumento de cursos e, conseqüentemente, uma ampliação do número de matrículas no ensino superior público brasileiro. É inegável que tal ampliação da rede pública de ensino superior ampliou o acesso ao ensino superior de uma parcela da população que, historicamente, não chegava a tal nível de ensino. Além do Reuni, cabe destacar, também, outras contribuições dos governos Lula, que ampliaram a oferta de ensino superior no país: a centralidade do ENEM como forma de seleção para o ensino superior; o Programa Universidade para Todos (Prouni¹⁷⁷), que garantia vagas para estudantes de escolas públicas nas instituições de ensino superiores privadas, o Sistema de Informação Simplificado (Sisu¹⁷⁸), como o principal mecanismo de seleção das instituições federais e a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB¹⁷⁹), que se voltou para a oferta de ensino superior na modalidade de educação a distância (MANCIBO, 2015).

Outro importante avanço foi a criação de uma política de assistência estudantil nacional, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)¹⁸⁰, implementado em 2008. É considerado um importante marco para as políticas de assistência estudantil, por definir, com clareza, áreas de ação. É, também, uma conquista da luta dos movimentos sociais estudantis, docentes e de todos que lutam para garantir igualdade de direitos e oportunidades aos estudantes do ensino superior público, em especial, aos estudantes de camadas populares. A partir de 2008, com o PNAES, a assistência estudantil passa a ser pensada de maneira mais ampla, como podemos perceber no Art. 2º da referida normativa,

¹⁷⁷ Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005.

¹⁷⁸ Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado do Ministério da Educação e Cultura em que as instituições de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do ENEM.

¹⁷⁹ Decreto nº 5.800, de 29 de dezembro de 2006.

¹⁸⁰ O PNAES foi instituído pela Portaria Normativa 39, de 12 de dezembro de 2007, para os estudantes de cursos de graduação presenciais das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Devido a sua data de criação, o programa só foi implementado no ano seguinte, 2008.

Parágrafo único. Compreendem-se como ações de assistência estudantil iniciativas desenvolvidas nas seguintes áreas: I — moradia estudantil; II — alimentação; III — transporte; IV — assistência à saúde; V — inclusão digital; VI — cultura; VII — esporte; VIII — creche; e IX — apoio pedagógico (BRASIL, 2007, p. 1).

Em 2009, uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN)¹⁸¹, movida pelo Partido Democratas (DEM), ameaçou as iniciativas de Políticas de Ações afirmativas no ensino superior existentes no país. O relator, senador Demostenes Torres, do DEM de Goiás, em diversas declarações, sustentava que a adoção das cotas sociais e raciais nas universidades federais era uma ofensa ao Legislativo brasileiro, pois a discriminação positiva de negros "promove a ofensa arbitrária ao princípio da igualdade", além de instituir o "racismo de Estado" na sociedade brasileira. A ação objetivava que o programa de reserva de vagas para o acesso de candidatos negros na Universidade de Brasília fosse declarado inconstitucional. Em linhas gerais, a ação pautava que medidas de ações afirmativas baseadas em critérios de "raça" fossem inconstitucionais (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2010).

Não obstante às manifestações contrárias às políticas de promoção da igualdade racial e a ADIN, apresentada pelo DEM, o ano de 2010 traria ao cenário nacional a sanção da Lei 12.288, ou o Estatuto da Igualdade Racial, que tinha como propósito "[...] garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades [...]". No que tange o ensino superior, o Estatuto da Igualdade Racial prevê,

Art. 13. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a:

I - resguardar os princípios da ética em pesquisa e apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação que desenvolvam temáticas de interesse da população negra;

II - **incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira;**

III - desenvolver programas de extensão universitária destinados a aproximar jovens negros de tecnologias avançadas, assegurado o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários;

IV - estabelecer programas de cooperação técnica, nos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico, para a formação

¹⁸¹ Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186/2009. As ADPFs são ações de controle da constitucionalidade criadas pela Constituição Federal de 1988. Estas ações têm por finalidade combater desrespeitos aos preceitos fundamentais da carta magna.

docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas (LEI 12.288, 2010, grifo nosso).

A despeito do surgimento de leis voltadas para a diminuição das desigualdades raciais, como o Estatuto da Igualdade Racial, a tramitação da ADIN, proposta pelo DEM em 2009, ainda era um entrave para novas iniciativas de reservas de vagas nas universidades públicas. Somente em 2012, o Supremo Tribunal Federal finalizou o julgamento da referida ADIN. Somente em 2012, no primeiro mandato de Dilma Rousseff, o Supremo Tribunal Federal (STF) rejeitou, por unanimidade, a referida ADIN.

Em 29 de agosto do mesmo ano, é sancionada a Lei 12.711 tornando-se a ação afirmativa formal de maior destaque no país. Conhecida como Lei de Cotas, pode ser entendida como uma política afirmativa, que busca mitigar as desigualdades sociais e educacionais cristalizadas entre brancos e negros no acesso à universidade no Brasil. A Lei 12. 711 é uma importante conquista, que pretende corrigir mais de quinhentos anos de retirada de direitos, sendo, ainda, resultado de muitos anos de lutas dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, pela garantia do direito à educação. Ou, como defende Heringer (2014), a lei seria o resultado de um intenso processo político cheio de percalços, negociação e disputas. A análise de Lima; Ramos (2017) corrobora o diagnóstico de Heringer (2014) ao afirmar que

a implementação de políticas específicas direcionadas a grupos étnicos ou raciais no interior da sociedade brasileira atacou algumas estruturas simbólicas e de oportunidades de elites culturais e econômicas. Por exemplo, é impactante ensinar história africana, filosofia indígena, ou garantir que indivíduos negros de baixa renda acessem cursos de níveis superiores elitizados ao lado de outros indivíduos que apenas cumpriam uma sina secular de suas famílias nos cursos de medicina (LIMA; RAMOS, 2017, p. 22).

Apesar de todas as resistências, no ano seguinte à sanção, 2013, todas as universidades públicas tiveram de se adequar à lei. Feres Junior *et al.* (2013), ao observar o número de matrículas das universidades brasileiras, aponta que as políticas de expansão e as ações afirmativas apresentam resultados ao observarmos o crescente aumento de estudantes negros, em universidades federais. De acordo

com os dados apurados, “[...] em 2003, pretos representavam 5,9% dos alunos e pardos 28,3%, em 2010 esses números aumentaram para 8,72% e 32,08%, respectivamente” (FERES JUNIOR *et al.*, 2013, p. 4). As universidades brasileiras começam a diversificar o público e observa-se que os novos estudantes representam a primeira geração de famílias a ingressar no ensino superior. Além disso, apresentam, em geral, baixa renda *per capita* familiar, sendo pretos ou pardos e, muitos deles, mais velhos e com trajetórias escolares não lineares (HERINGER; VARGAS; HONORATO, 2014).

E, podemos nos arriscar a dizer que, foram tais avanços e outros avanços que incomodaram a burguesia nacional. Tal burguesia não se mostrava nada satisfeita com o encaminhamento governamental de políticas socioeconômicas, que culminavam no progresso das classes mais vulneráveis (MANCEBO, 2017; SANTOS, 2017). Tal indignação varreria o país com uma onda de demandas e protestos políticos a tomar o país. Entre os muitos movimentos reivindicatórios, ganha destaque o Movimento do Passe Livre (MPL), com as manifestações que tinham como jargão “não é só 0,20 centavos”, pela redução dos valores das passagens de ônibus em São Paulo. Grande parte das ações de tal movimento gira em torno da mobilidade urbana, como elemento essencial para a cidadania. Entretanto, tais manifestações contaram com uma exagerada repressão policial, comandada pelo governador Geraldo Alckmin, em São Paulo. Fato que gerou uma onda de solidariedade e manifestações bastante antagônicas, com uma multiplicidade de pautas¹⁸² tão ou mais violentas em todo país. A desmedida violência policial durante a repressão de tais manifestações gerou um sentimento de revolta e contestação contra partidos políticos e governantes, que culminaria em manifestos bastante violentos, com inúmeras depredações, feridos e prisões. Apesar disso, as manifestações denominadas apartidárias contavam com

¹⁸² É importante demarcar que essa multiplicidade de pautas apresentava claramente o antagonismo das demandas conservadoras e progressistas no país. Segundo a socióloga brasileira Ilse Scherer-Warren (2014, p. 419) isso demonstrava “[...] como somos herdeiros, no Brasil, tanto de tradições políticas conservadoras, elitistas, como de outras mais progressistas ou emancipatórias, isso se refletiu também na diversidade dos protestos nas manifestações de junho. Para exemplificar a existência de polos antagônicos, observou-se, nesse movimento: de um lado, os jovens do MPL defendendo políticas de sentido emancipatório e lutando por mudanças sistêmicas e político-culturais; de outro, alguns grupos de jovens médicos se opondo a uma política pública (Mais Médicos) a favor de populações carentes, para defender o statusquo e interesses corporativistas da classe, inclusive tentando interferir, de forma meramente corporativista, no sistema institucional, como ficou evidenciado por seus atos em relação a esse projeto”.

intenso apoio popular de contestação e hostilização das autoridades políticas, inclusive da presidenta Dilma Rousseff. De acordo com o cientista político brasileiro Wanderley Guilherme dos Santos (2017), nada foi capaz de deter a força anarquista

[...] aproveitada por múltiplas organizações, então desconhecida ou inexistente, a que chamarei em seguida de micróbios, em referência a sua escala reduzida, por seu elevado potencial destrutivo e a completa impotência criadora. Esses micróbios resistem à terapia dos programas governamentais e só desaparecem por exaustão da sua vida útil, de certa forma, são anaeróbicos, sucumbem a continuada exposição pública (SANTOS, 2017, p. 44).

Em geral, os grupos apresentavam duas maneiras de agir bastante expressivas: 1- em relação ao sistema de informação; e 2 – em relação ao sistema político-partidário (SANTOS, 2017; SCHERER-WARREN, 2014). A relação com o sistema de informação, representado pela grande mídia e pelas redes sociais, foram um dos aspectos mais expressivos de tais grupos na manipulação de opinião e mudança nos rumos políticos do país que viria a culminar no processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016, ou melhor, no golpe parlamentar-judicial-midiático. Nos dois modelos de ação, alimentou-se uma polarização ideológica e um sentimento de antipetismo nada saudável ao ambiente democrático no país. Em 31 de agosto de 2016, a divisão ideológica culminou no *impeachment* da presidenta da república. Michel Temer, até então, vice-presidente, passa a governar o país. Temer assume o governo, com o claro compromisso de,

[...] reestruturar o capitalismo brasileiro de acordo com a agenda neoliberal, dando-lhe novo fôlego na América Latina para o projeto hegemônico dos EUA (ALVES, 2016, s/p *apud* MANCEBO, 2017).

A partir de tal momento, o país passou a vivenciar uma mudança radical nas ações governamentais, buscando ajustes econômicos e colocando em risco os direitos sociais outrora conquistados. A Emenda Constitucional que tramitou na Câmara, PEC nº241, depois no Senado PEC nº55, é um exemplo disso: congelou os valores destinados à educação, à saúde e ao custeio da máquina pública, nos vinte anos seguintes à aprovação. Assim, tanto as instituições, quanto as pessoas ficaram expostas à precarização do trabalho e da prestação dos serviços básicos no país.

A educação superior começa claramente a seguir uma tendência privatista, por influência do Banco Mundial. Os cortes de verbas para a manutenção das IES e para contratação de pessoal via concursos públicos reaparecem, gerando uma retração das atividades universitárias de ensino, extensão e pesquisa. Atendendo à demanda de “formar para o mercado”, há uma ampliação na oferta de cursos em EaD, por meio da rede privada de ensino superior. Claramente, adota-se uma concepção de educação muito próxima à hegemonia do capital (MANCEBO, 2017).

3.5 “É necessário se emancipar e lutar pela emancipação dos nossos...¹⁸³”: o avanço conservador e o arrefecimento das políticas sociais no Brasil

Desde o golpe parlamentar, datado do ano de 2016, o Brasil vem passando por uma série de retrocessos, entendido como um contra-ataque conservador, aos direitos constitucionais, restrições à liberdade de pensamento, arrocho fiscal, altas taxas de desemprego e muita instabilidade política, entre outros problemas. Friso que as análises históricas, aqui apresentadas, contam mais com as contribuições de cientistas políticos e sociólogos, pois, ao realizar um levantamento bibliográfico, foi possível se observar certa escassez de análises de historiadores. Penso que a carência de produções históricas credita-se à dificuldade de se historiar e interpretar o tempo presente. Exatamente por isso, alerto que muitos momentos, apresentados, a partir deste ponto do texto, estão sendo observados, e, no momento em que tais situações acontecem, portanto, sob um ponto de vista de vivência e experiência dos sujeitos históricos.

Ao falar de tal etapa histórica, é necessário lembrar que o cenário de avanço neoliberal, infelizmente, não é exclusividade brasileira, pois, boa parte dos países da América Latina está vivenciando retrocessos muito similares aos nossos. O educador norte americano Henry Giroux (2017), em uma análise do cenário político mundial, sintetiza tal momento da seguinte maneira:

No meio de um enorme ataque global ao estado do bem-estar social e às cláusulas sociais, alimentadas por políticas neoliberais, **o contrato social central das democracias liberais foi destruído e com ele também**

¹⁸³ Trecho da escrivência do parceiro de pesquisa Luiz.

qualquer noção viável de solidariedade, justiça econômica e bem comum. O progresso foi transformado em seu oposto e registra mais desigualdades, sofrimentos e violência. **A antiga linguagem dos direitos coletivos deu lugar ao discurso dos direitos individuais, e o vocabulário da colaboração e solidariedade foi deslocado pelo discurso do individualismo radical e o *ethos* áspero da sobrevivência do mais forte.** A “liberdade” se transformou em sinônimo de interesse próprio **desenfreado** e em racional para abdicar de qualquer senso de responsabilidade moral e política (GIROUX, 2017 *apud* FREITAS, 2018, p. 907, grifo nosso).

Ao pensar em tal ataque ao estado de bem-estar social e às cláusulas sociais, no contexto latino-americano, como apontou Giroux (2017), é possível afirmar que a campanha eleitoral para a Presidência da República brasileira de 2018, também, foi marcada pelos ataques aos valores democráticos e constitucionais. A chegada ao poder de Jair Bolsonaro não causaria espanto, se estivessemos atentos à contrarresposta neoliberal aos avanços sociais, vividos nos últimos governos brasileiros, como descreve Giroux (2017). Talvez os anos em que estivemos sob o comando de governos mais voltados à esquerda tenham nos levado a um relaxamento do entendimento de que as proposta liberais nunca foram abandonadas, e que elas ***não possuem nenhum compromisso com a democracia***, e sim com o livre mercado. Isso ficaria bastante claro se observássemos com mais atenção a polarização política herdada da reeleição de Dilma Rousseff em 2014.

O ano de 2018, em vias de uma nova eleição para a presidência da república, caracteriza-se politicamente por uma polarização intensa e justificada pelas alas mais conservadoras, pelo ódio aos governos de esquerda e lideranças. Podemos dizer que a intensa polarização somou-se, por afinidade, aos discursos polêmicos do Deputado Federal Jair Bolsonaro. Entre as defesas mais recorrentes estão o ataque às políticas sociais, como a Bolsa Família, as ações afirmativas, além do programa bolsa escola. Em discursos Bolsonaro caracteriza-se como

Opositor ferrenho ao Partido dos Trabalhadores, de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, Bolsonaro critica a corrupção do partido, suas administrações e sua proximidade com o que considera ser a ditadura militar cubana de Fidel Castro. Cuba é a referência mais frequente no campo das relações exteriores. As outras, bem menos comuns, são, em ordem decrescente: Estados Unidos, Israel (em geral, Bolsonaro critica aqueles que se opõem aos ataques contra a Palestina) e Chile (com ênfase na defesa de Pinochet). O petismo é associado a outros elementos que Bolsonaro repudia: ao Estatuto do Desarmamento; à redução da maioria penal e aos direitos humanos que protegeriam “marginais”. O idealismo punitivo sempre foi

fortemente defendido pelo político – que já se manifestou até no sentido de que “não todos” os milicianos são bandidos. Para ele, “nos Estados Unidos, o índice de violência é dez vezes menor do que o índice em nosso País. Lá, preso tem um único direito: o direito de não ter direito”, em referência ao modelo de *Law and Order* de orientação neoconservadora (LACERDA, 2020, p. 292).

Bolsonaro está presente no cenário político nacional desde 1991, no cargo de deputado, o apelo popular encontra amparo em influências conservadoras e nacionalistas. Segundo Lacerda (2020), desde o início da carreira política, Bolsonaro passou por “[...] nove partidos políticos – PDC, PP, PPR, PPB, PTB, PFL, PP, PSC e PSL” (p.289). Recentemente, filiou-se ao décimo partido, o Partido Liberal (PL), mirando a reeleição. Trata-se de um político que iniciou a vida profissional nas Forças Armadas Brasileiras, migrando, posteriormente, para a política. Devido à origem nas Forças Armadas, nunca escondeu a admiração pela ditadura militar brasileira e a torturadores reconhecidos. No ano de 2009, por exemplo, fez um comentário menosprezando a busca pela verdade dos fatos e o sofrimento das famílias dos desaparecidos e mortos nos porões da ditadura militar. De acordo com a fala dele: “Quem procura osso é cachorro”. Apesar da longevidade na vida política, as legislaturas dele são carente de projetos.

A imagem de parlamentar polêmico e excêntrico defensor do armamento da sociedade civil conjuga-se à projeção de uma imagem evangélica defensora de valores religiosos e da família. Apesar de controversamente defender valores morais e religiosos tão rígidos, uma das polêmicas mais conhecidas ocorreu no ano de 2018, quando afirmou que a deputada Maria do Rosário (PT-RS)¹⁸⁴ “não merecia ser estuprada”. A justificativa à frase era que ela não merecia, por considerá-la “muito feia”, além de “não fazer seu tipo”. Naquele momento, era possível se perceber os posicionamentos equivocados. Durante a campanha eleitoral, as posturas não mudaram e ele seguiu utilizando-se de polêmicas para promover espetáculos para si, ao defender posições extremas neoconservadoras. Em resposta, os

¹⁸⁴ Cabe ressaltar que além de deputada em 2018, a referida deputada foi ex-ministra da Secretaria de Direito Humanos do Governo Dilma Rouseff.

seguidores/eleitores passaram a chamá-lo de “mito”. Campos (2021) classifica a articulação política dele como

[...] conservadora e reacionária, o bolsonarismo se caracteriza pela oposição as forças partidárias que se alternaram na Nova República, mormente aquelas com pendores liberais de centro-direita e vieses socialdemocratas de centro-esquerda, ambas classificadas como ameaças “globalistas” e “comunistas” à soberania nacional (LYNCH,2020). Com essas forças políticas, o bolsonarismo propõe um retorno às bases fundamentais judaico-cristãs da cultura nacional, calcada nos autoritarismos familista (a família patriarcal como célula básica da sociedade), militarista (as forças armadas como síntese e guardiãs do espírito nacional) e neoliberal (o livre mercado como princípio de organização espontânea do social) (CAMPOS, 2021, p. 361).

Segundo a lógica política conservadora, Bolsonaro foi o nome escolhido pelo Partido Social Liberal (PSL) nas eleições presidenciais de 2018. Ao se tornar candidato, Bolsonaro assumiu um posicionamento cristão evangélico, incluindo no lema de campanha uma citação bíblica: “Deus acima de todos” defendendo uma perspectiva tradicional de família. A campanha é recheada de elementos pátrios, com alusões à ditadura militar brasileira, e muitas frases de impacto. O *slogan* de campanha, continha elementos patrióticos, era: “Brasil acima de tudo. Deus acima de todos”, atendendo à ânsia conservadora de boa parte do congresso nacional do período. O uso de um discurso nacionalista e de combate à corrupção deu o tom à campanha. Ainda em 2018, a pedido da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), os educadores brasileiros João Ferreira Oliveira e Neusa Sousa Ferreira realizaram um análise das propostas de governo do então candidato para a educação. No relatório os autores apontam tratar-se

[...] de um programa caracterizado pela ausência de metas e estratégias, bem como pela exclusão dos temas e questões que compõem a atual pauta educacional brasileira, revelando sua sintonia com as teses da mercantilização, da privatização e do controle social e ideológico por meio da e na educação (OLIVEIRA; FERREIRA, 2018, s/p).

Em relação à educação superior, nota-se desde o plano de governo, que não há prioridade a tal nível educacional, devido à prioridade declarada à educação infantil e básica. Mais à frente, o documento menciona uma proposta para a universidade, que deixa claro o estímulo à lógica produtivista e a prioridade à formação de jovens para o mercado, como se observa no trecho do relatório

[...] as universidades precisam gerar avanços técnicos para o Brasil, buscando formas de elevar a produtividade, a riqueza e o bem-estar da população. Devem desenvolver novos produtos, através de parcerias e pesquisas com a iniciativa privada. Fomentar o empreendedorismo para que o jovem saia da faculdade pensando em abrir uma empresa. Enfim, trazer mais ideias que mudaram países como Japão e Coréia do Sul (OLIVEIRA; FERREIRA, 2018, s/p).

Talvez, o artífice da campanha mais feliz tenha sido o atentado à vida dele, uma facada, ocorrida na cidade de Juiz de Fora, em setembro de 2018. Curiosamente, após o episódio da facada, Bolsonaro viu os índices de votação crescer levando-o, segundo Lacerda (2020), a sagrar-se

[...] vitorioso com mais de 57 milhões de votos com pouco tempo de rádio e TV, praticamente sem alianças, e defendendo posições extremas na disputa por um cargo para o qual os postulantes historicamente caminham em direção ao centro (p. 290).

A cientista política Mariana Basso Lacerda (2020) credita a projeção eleitoral de Bolsonaro ao alinhamento com o ideal neoconservador norte-americano. Para ela, explicaria a defesa aos valores do mercado, durante os primeiros anos de governo. Ao apontar o neoconservadorismo norte-americano como inspiração de Bolsonaro, Lacerda (2020) refere-se

[...] originalmente à coalizão que reuniu parcela majoritária do movimento religioso evangélico, elementos da direita secular do Partido Republicano e intelectual na eleição de Ronald Reagan como presidente dos Estados Unidos em 1980 (DIAMOND, 1995; MUELLER, 1981; NOBLE, 2007; STEINFELS, 2013 [1979]). O ideário que a coalizão gerou alia idealismo punitivo, absolutismo do livre mercado e valores da direita cristã, e, na política externa, militarismo, anticomunista naquele contexto de Guerra Fria, apoio a ditaduras na América Latina e também defesas de Israel a partir do movimento sionista cristão (DIAMOND, 1989; DIAMOND, 1995; MEARSHEIMER; WALT, 2007). Foi o projeto político que viabilizou a implantação do neoliberalismo nos Estados Unidos, depois do experimento no laboratório de Augusto Pinochet (de 1973 a 1990 ditador do Chile), quando atuaram os alunos de economia da Universidade de Chicago discípulos de Milton Friedman (BRENNER, 2007; HARVEY, 2005). O neoconservadorismo seguiu se reinventando ao longo das décadas, primeiro sob a liderança de George W. Bush, depois através do *Tea Party* e, contemporaneamente, com Donald Trump (LACERDA, 2020, p. 290).

Desde os primeiros momentos do governo, Bolsonaro tem se posicionado com desprezo aos valores democráticos e aos programas e políticas sociais brasileiras. As ações são parte do projeto de desmonte dos direitos conquistados desde o processo

de redemocratização brasileira. No âmbito das universidades públicas, por exemplo, a autonomia universitária vem sofrendo ataques sucessivos, por parte do Ministério da Educação (MEC), além de um expressivo corte de verbas. Outro ponto que revela desrespeito à autonomia universitária diz respeito à nomeação dos candidatos eleitos democraticamente para as reitorias de universidades e institutos federais. Das 29 nomeações feitas entre janeiro de 2019 e novembro de 2020, apenas 11 (onze) respeitaram a colocação da lista tríplice enviada pelas universidades ao MEC. Trata-se de uma clara inflexão neoliberal, como apontou Mancebo (2017), e propostas como Escola sem Partido e a Reforma do Ensino Médio são emblemáticas de tais retrocessos.

Por isso, ao observar o governo Bolsonaro, meu olhar estará voltado aos ataques políticos que minam os suportes materiais da luta antirracista no Brasil como: as universidades, a Fundação Palmares e o reconhecimento de terras quilombolas, assim como a ausência de diálogo com os movimentos sociais negros. Busco apontar, no governo Bolsonaro, como as ações alinham-se à proposta conservadora neoliberal: estímulos à privatização do ensino superior público, do cerceamento da liberdade democrática e aos direitos humanos representam graves retrocessos à diversidade e à pluralidade na sociedade brasileira e na educação. Se partirmos do princípio de que os estados democráticos são a garantia de pluralidade, estamos diante de alguns impasses, no caso do governo Bolsonaro, como no alertam os historiadores brasileiros Clarice Franco e Eduardo Maranhão (2020) visto que

Qualquer alteração nesse papel representa um desvio que nos leva à hegemonização e homogeneização de valores e discursos. Eni Orlandi indica que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia”. Nesse sentido, não cabe pensar em um Estado – que é composto de pessoas – neutro ideologicamente. No entanto, devemos nos ater ao “modo como a ideologia está presente na constituição dos sujeitos e dos sentidos” (FRANCO; MARANHÃO, 2020, p. 136).

Caminhando em tal sentido, notaremos que a hegemonização e homogeneização simbólica e política de valores morais e religiosos, amplamente propagados por Bolsonaro, não promove pluralidade democrática. O Estado, em tal contexto, é tomado como aparelho ideológico em potência máxima. Mesmo sabendo que na educação as práticas e os currículos são alvos constantes de disputas, podemos

perceber que a atual disputa ideológica dificulta a defesa de valores democráticos, reverberando em dificuldades de criação e manutenção de propostas mais equitativas e igualitárias para a educação. Sob um ponto de vista das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil, tal busca por hegemonia e homogeneização tende a destruir todos os avanços de políticas sociais e educacionais voltadas para a valorização e o reconhecimento da população negra.

No contexto das universidades públicas brasileiras, por exemplo, diversos estudos apontam que a diversificação no perfil dos estudantes das instituições federais é fruto direto das políticas públicas de expansão do setor e das políticas de ações afirmativas no Brasil (VARGAS; HERINGER, 2017). Dados da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2019) apontam que a proporção de alunos negros ingressantes nas universidades federais aumentou significativamente de 2003 a 2017, algo em torno de 51%. Além disso, houve um aumento de 70% no número de estudantes universitários pertencentes a famílias com renda *per capita* máxima de 1,5 salário mínimo (ANDIFES, 2019). É preocupante, do ponto de vista das políticas de equidade racial, no Brasil, fatos como o ocorrido em abril de 2017, quando o ainda deputado federal Jair Bolsonaro declara: “O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada. Eu acho que nem para procriar eles servem mais”, ao falar da visita a uma comunidade quilombola na cidade de Eldorado (SP), demonstram a desafeição à carta magna, as políticas de compensação no Brasil e a forma jocosa de tratar as questões raciais. As declarações dele apresentam uma concepção de “outro” tão deslegitimada que deixa margem, inclusive, a um questionamento ao reconhecimento das populações quilombolas, como sujeito de direitos, diante do Estado brasileiro. Tudo isso é algo bastante grave, tanto do ponto de vista das relações étnico-raciais, devido ao notório racismo, e pela grave violação da dignidade quilombola.

O filósofo indiano Homi Bhabha (1988), ao discutir a relação de colonizado e colonizador e a construção do discurso de poder, atenta para o fato de que o não reconhecimento do “outro” inviabiliza políticas da diferença e do reconhecimento, pois estimulam apagamentos das diferenças. O cientista político Augusto Campos (2021), ao analisar a forma como as questões raciais aparecem nos dois primeiros anos do

governo Bolsonaro, aponta a existência de dois pilares argumentativos. Segundo ele, o primeiro deles, o pilar discursivo

[...] baseia-a em uma reciclagem do mito da democracia racial em um enquadramento levemente distinto de suas apropriações pretéritas. Se antes a narrativa era baseada na diluição das fronteiras raciais entre brancos, negros e indígenas, tal mito aparece agora com um enfoque que reconhece a divisão em raças fundadoras, mas que enfatiza as relações de fraternidade entre elas (CAMPOS, 2021, p. 360).

Em um segundo momento, Campos (2021) nos chama a atenção para a existência do pilar prático, cuja ação

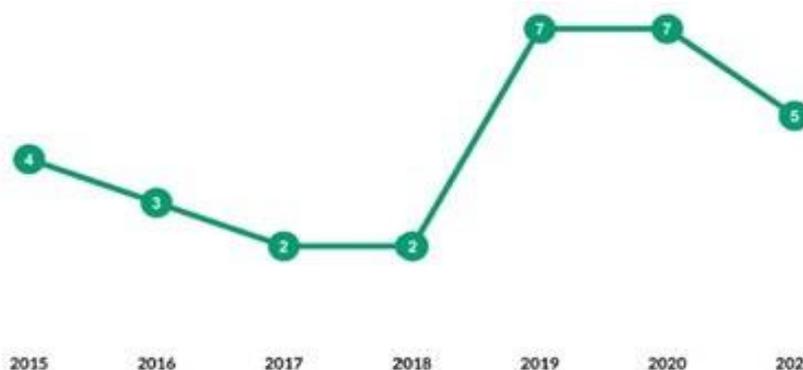
[...] envolve uma estratégia, já em curso, de minar as instituições e as condições básicas de funcionamento das políticas raciais do que os procedimentos estritamente voltados para a população negra, parda e indígena. Em outros termos, os ataques e o desmonte das instituições de ensino superior e de organizações como a Fundação Palmares comprometem o funcionamento de tais políticas sem depender de uma declaração explícita de intenções (CAMPOS, 2021, p. 260).

No que tange às políticas de ações afirmativas, tais posturas acendem um alerta para movimentos sociais, acadêmicos e sociedade civil, em relação à revisão programada de 10 anos da Lei 12.711 que será realizada em 2022. Tanto que Campos (2021) nos atenta que

[...] revisão da Lei de Cotas Raciais no ensino superior está prevista para 2022, o que torna vital mapearmos desde já as perspectivas desse governo sobre um tema que ele provavelmente terá de se manifestar no futuro (CAMPOS, 2021, p. 360).

O alerta feito por Campos (2021) é bastante relevante, pois há um silencioso movimento de disputa em torno da Lei 12.711. Em relação às proposições a Lei 12.711, até agora apresentadas pelas legislaturas atuais, um recente relatório da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) aponta a presença de 19 propostas de alteração e modificação da Lei 12.711, na atual legislatura (ANPOCS, 2021). Embora haja proposições desde 2015, para a Lei 12.711, há, segundo o levantamento realizado para o relatório, uma intensificação de pedidos de 2019 em diante, como podemos notar no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Número de propostas relativas a Lei de Cotas apresentadas por ano



Fonte: Boletim 8 – Ciências Sociais Articuladas.

A proximidade de revisão da lei, talvez, seja um dos fatores de explicação da intensificação de proposições, a partir de 2019. Isso demonstra, claramente, o campo de disputa e a polarização histórica, em torno da Lei 12.711. Metade das proposições é de bancadas favoráveis à Lei de Cotas. Em geral, as propostas favoráveis são das bancadas de esquerda. Do outro lado, com a outra metade de proposições, estão as propostas das bancadas de centro-direita, que se posicionam contra a manutenção. De acordo com o relatório,

De sete proposições oriundas de partidos de esquerda, seis são favoráveis e nenhuma contrária. Das seis [proposições] autoradas por partidos de direita desde 2019, todas são contrárias. Ou seja, a polarização entre proposições favoráveis e desfavoráveis à Lei de Cotas se alinha expressivamente ao posicionamento divergente de partidos de direita e esquerda, respectivamente (ANPOCS, 2021, p. 5).

Observando a existência de ataques às políticas de redução das desigualdades raciais, busco traçar um percurso histórico dos dois anos de governo Bolsonaro, destacando dois importantes suportes institucionais da luta antirracista e das políticas públicas para a população negra brasileira: o Ministério da Educação (com maior enfoque no ensino superior) e a Fundação Palmares, devido à importância dela para a representatividade negra no país. Começarei a narrativa pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do primeiro ministro da Educação do governo Bolsonaro, o filósofo colombiano naturalizado brasileiro Ricardo Vélez. Em seu discurso de posse, Bolsonaro confirma parte da proposta de governo, ao dizer que conta com Vélez

[...] para colocar em prática o projeto que a maioria do povo brasileiro democraticamente escolheu, é preciso combater a ideologização das crianças e a desvirtuação dos direitos humanos, restabelecendo padrões éticos e morais, fazendo as reformas necessárias e desburocratizando o governo [...] Vamos priorizar a educação básica, a educação das nossas crianças e adolescentes, que são o futuro do Brasil.¹⁸⁵

O então ministro, nomeado em janeiro de 2019, acaba deixando o cargo em abril de 2019: fica apenas três meses à frente do MEC. Vélez teve uma passagem recheada de controvérsias, como: defesa da volta do ensino de moral e cívica, aconselhamento às escolas para gravar os estudantes cantando o hino nacional, anúncio de revisão dos livros didáticos de história, para “corrigir” o termo ditadura militar, combate ao “marxismo cultural”, recomendação de uso e propagação do slogan político do governo federal nas escolas, afirmações de que a universidade não deve ser para todos, além de declarações difamatórias ao comportamento do povo brasileiro, durante viagens dele. Em relação à Lei de 12.711, Vélez declara, mais de uma vez, que as cotas raciais e o “coitadismo” devem acabar. As muitas controvérsias geram intenso desgaste, inclusive com os militares que apoiam o governo, resultando na saída de Vélez do cargo.

Chegamos, então, ao segundo ministro da educação de Bolsonaro, o economista brasileiro Abraham Weintraub. Os 14 meses à frente do Ministério da Educação representaram o desmantelamento de inúmeras conquistas da educação brasileira. A abordagem ideológica hegemônica e homogeneizadora proposta por Bolsonaro ganha forma no MEC, pelas mãos de Weintraub. A disputa de projetos de nação se acirra, e o jogo desleal de acusações às universidades públicas, com a finalidade de manipular a opinião pública e sufocar a ação, se torna mais intenso. Durante o primeiro mês dele à frente da pasta, abril de 2019, Weintraub faz declarações que estimulam os estudantes das escolas brasileiras a filmar professores e aulas. Seria uma forma de inibir e controlar os professores “doutrinadores” de esquerda nas escolas. Segundo ele, os alunos teriam direito a fazer tais gravações, por ser um ato de liberdade individual a que todo indivíduo teria direito na sociedade brasileira. Em oposição e

¹⁸⁵ <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/ricardo-velez-rodriguez-e-nomeado-ministro-da-educacao-posse-ocorre-nesta-quarta-feira-2>.

reposta à declaração, juristas afirmam que as filmagens de aulas sem autorização dos professores configuram em violação dos direitos fundamentais do educador, portanto, são ilegais.

Em maio de 2019, o ministro anuncia um corte de 30% dos recursos destinados às universidades federais, sob a alegação de que as universidades estariam deixando de lado a melhoria no desempenho acadêmico para promover balburdia. Isso causou um impacto nas ações de ensino, pesquisa, extensão e assistência estudantil das universidades. Movimentos sociais e de representação de classe mobilizaram-se para reverter o corte. Diante das mobilizações, o ministro passa a incentivar denúncias contra alunos e professores que estivessem divulgando e promovendo protestos dentro de escolas e faculdades. Há, em tal momento, um estímulo ao controle da sociedade sobre a escola e a universidade, acompanhada de punições justificadas pela lógica de “não se propagar ideologia” na educação.

Ainda em 2019, no mês de novembro, Weintraub declara que as universidades públicas produzem maconha e drogas sintéticas nos laboratórios de química. Na ocasião, a Sociedade Brasileira de Química se manifestou repudiando, veementemente, a declaração do então ministro da educação. No mesmo período, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) enfrenta problemas com a impressão das provas, vazamento de imagens e problemas na correção das provas. Em função dos descritos problemas, o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) 2019-2020 enfrenta problemas com os vazamentos de informações e atrasos na liberação de resultados, logo, acaba impactando, também, o ingresso dos estudantes nas universidades públicas, em todo Brasil.

Também no mês de novembro de 2019, tomou posse, na presidência da Fundação Palmares, o jornalista negro Sérgio Camargo. Cabe lembrar que a criação da referida fundação, em 1988, é fruto das lutas dos movimentos sociais negros, no Brasil, possuindo importante papel na preservação da arte e cultura afro-brasileira e no ensino da História da África e afro-brasileira, nas escolas. Além de ser parte dos agentes do Estado no reconhecimento dos direitos das comunidades quilombolas, em certificações e titulações de terras, aos descendentes. Logo, Sérgio Camargo torna-

se conhecido por declarações desalinhadas às lutas do movimento negro e à ideia de negritude no país. Em relação ao posicionamento de Sergio Camargo, sobre o movimento negro e as personalidades negras brasileiras, Campos (2021) resume

[...] se dedica, em grande medida, a denunciar um caráter terrorista de pseudo-heróis negros brasileiros. Por isso, sua ênfase em remover vários nomes da galeria de afro-brasileiros célebres, mantida pela Fundação. Duas são suas justificativas arroladas nessas ocasiões: a falsa negritude desses expoentes e a existência de outros afro-brasileiros *verdadeiramente* patriotas (CAMPOS, 2021, p. 363).

Quanto à ideia de negritude, Sérgio Camargo propaga uma classificação de que negros seriam apenas os “retintos”, como ele. Há, também, em tal concepção, um ataque à negritude e à presença daqueles que ele chama de pseudo-heróis negros, como Marighela e Madame Satã. Assim, na concepção de Sérgio Carmargo,

[...] o problema a ser atacado seria “a discriminação da esquerda contra pretos ‘inconvenientes’ [não identificados com seus valores políticos]” (CAMARGO, 2020) Daí a rotulação do movimento negro como ‘escória maldita’, como revelado por áudios seus vazados em junho de 2020 (CAMPOS, 2021, p. 363).

Sob um ponto de vista prático, desde o início da gestão de Sérgio Camargo, nota-se uma redução no número de reconhecimentos de terras quilombolas, uma das prerrogativas da Fundação Palmares. Campos (2021) considera que

[...] embora esse número viesse caindo desde antes, em 2019 ele atingiu seu menor patamar em quase duas décadas: dos 2.777 territórios reconhecidos entre 2004 e 2019, apenas 5 foram nesse último ano (CAMPOS, 2021, p. 363).

Em 19 de junho de 2020, desgastado por uma sucessão de polêmicas no Brasil e fora dele, Abraham Weintraub deixa o MEC. Antes, porém, declara ódio aos povos indígenas e questiona a legitimidade do reconhecimento do grupo. Em março de 2020 o país começa a sofrer os impactos da pandemia de covid-19. As aulas em escolas e universidades de todas as redes são suspensas, por tempo indeterminado. O MEC, sob o comando de Weintraub, apresenta pouca orientação e suporte às novas necessidades educacionais, no contexto da pandemia. Em meio a um intenso desgaste, Weintraub culmina o ataque aos direitos sociais, conquistados após anos de luta de indígenas e negros, por meio da revogação da Portaria Normativa do MEC

nº 13, de maio de 2016, que determinava que as universidades, Institutos Federais e CEFET promovessem políticas de cotas em programas de pós-graduação, o que extingue as cotas étnico-raciais nos cursos de Pós-Graduação nas universidades públicas. Campos (2021) aponta que a revogação apresenta uma declaração de intenções do atual governo, pois a portaria

[...] não obrigava nenhuma medida por parte desses programas, apenas incentivava a tal. **Seu cancelamento era, portanto, uma espécie de ensaio, uma declaração de intenções de um governo que transformou o ataque às universidades públicas em uma de suas principais metas** (CAMPOS, 2021, p. 365 , grifo nosso).

Poucos dias após a saída de Weintraub, reações populares à revogação da Portaria Normativa revertem a situação e ela volta a ter efeito. Paralelamente, Bolsonaro anuncia o nome do economista Carlos Alberto Decotelli, para assumir o Ministério de Educação. Apesar do anúncio, Decotelli não toma posse, devido a polêmicas relacionadas às informações contidas no currículo. A primeira polêmica girou em torno da titulação em Doutorado na Universidade de Rosário, na Argentina. Depois, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) engrossou o coro de falseamento no currículo, ao afirmar que não havia registro de pós-doutorado na Universidade de Wuppertal na Alemanha. O caso de Decotelli nos aproxima de muitos questionamentos sobre racismo institucional, estrutural e do conhecimento no Brasil. O próprio Decotelli, em 01/07/2020, ensaia a crítica, em uma entrevista ao site Uol, ao dizer: "Há muitos brancos com imperfeições em currículo trabalhando sem incomodar ninguém"¹⁸⁶. E, de fato, ao observar o atual governo e os de tempos passados, cabe nos questionarmos se não vivemos momentos parecidos com outros ministros e importantes figuras ligadas às esferas de comando do país. Diante de tal caso, é preciso pensar se diante de corpos brancos as punições e humilhações são as mesmas que as conferidas a corpos negros. A situação merece uma análise mais crítica em relação às posturas de uma sociedade e de instituições, estruturalmente, racistas diante do caso em questão.

¹⁸⁶ [Decotelli: "Branco trabalha com imperfeições em currículo sem incomodar" - 01/07/2020 - UOL Educação](#)

Após a confusão com Carlos Alberto Decotelli, identificamos a tentativa de Bolsonaro de nomear o empresário Renato Feder ao MEC. Devido à negativa ao convite, o MEC ficou um mês sem chefia na pasta. Em julho de 2020, chegamos ao quarto ministro da educação, o advogado e pastor Milton Ribeiro. Assim como os demais ministros, Ribeiro também é famoso por declarações polêmicas, entre elas, a de que as universidades estimulariam o sexo sem limites, pela influência do pensamento existencialista. Tanto que, no mês seguinte à nomeação, em de agosto de 2021, Ribeiro declara à imprensa que “a universidade deveria ser para poucos”, alegando que tal fala seria uma defesa do ensino médio técnico. Reforçando a fala, que ataca o acesso de todos/as à universidade, declara, também: "De que adianta você ter um diploma na parede, [se] o menino faz inclusive o financiamento do Fies, que é um instrumento útil, mas depois ele sai, termina o curso, fica endividado e não consegue pagar porque não tem emprego?". Em tal caso, sabemos que a fala atinge, diretamente, aos beneficiários do PROUNI (Programa Universidade para Todos), notoriamente indesejáveis aos sonhos neoliberais. Como se não bastasse, Ribeiro ainda alega que os alunos com deficiência atrapalham a aprendizagem dos colegas em salas de aula. Houve, também, acusações de Ribeiro a professores transgêneros de incitar a homossexualidade dos estudantes, além de uso equivocado do termo homossexualismo. Além da total insensibilidade em relação às inscrições e provas do ENEM, em plena crise sanitária.

E, cabe lembrar que tudo aconteceu em meio à maior crise sanitária do século. As ações do governo Bolsonaro são a contramão das recomendações dos organismos internacionais e do conhecimento científico. Na educação, perdemos tempo com revisionismos sobre a ditadura militar, vigilância a professores, em relação a uma suposta “ideologia”, acusações de sexualização de crianças, nas propostas de educação sexual nas escolas, perseguição aos escritos e à memória de Paulo Freire, entre outros debates sem qualquer fundamento. A participação e o diálogo dos movimentos sociais negros brasileiros, tanto no MEC quanto na Fundação Palmares, tornaram-se inviáveis, devido ao discurso e às práticas no interior das instituições. Campos (2021) considera que, sob o viés étnico-racial,

[...] o bolsonarismo tem investido menos no ataque frontal as políticas antirracistas e mais em minar seus suportes materiais e internacionais. Quase todos os conselhos de participação da sociedade civil nessa questão foram fechados, o reconhecimento de terras quilombolas foi suspenso e os ataques às universidades fortalecidos. Ao que parece, a intenção é desidratar a pauta racial nas políticas raciais pela inação do que pela ação (CAMPOS, 2021, p. 371 , grifo nosso).

Fatos que, segundo Campos (2021), teriam gerado uma nova fase da militância antirracista no Brasil. Para ele, a falta de abertura e diálogo com o Estado ocasionou um aumento de investidas sobre os partidos políticos com candidaturas e legislaturas negras. Ao finalizar a escrita de alguns momentos do percurso histórico dos movimentos sociais negros e as políticas afirmativas, no Brasil, fica bastante evidente que as lutas de tais movimentos são resistências fundamentais às constantes negações e silenciamentos de uma sociedade, estruturalmente, racista. Em vista disso, não caberiam mais os argumentos utilizados antes da homologação da Lei 12.711 de que estaríamos copiando modelos norte-americanos de reservas de vagas, ao criar políticas afirmativas no país, pois promoveria desigualdades. Os dados históricos, aqui apresentados, demonstram com clareza que o ideal de igualdade nunca alcançou a população negra brasileira, por conseguinte, não haveria possibilidade de se promover desigualdades em algo que nunca foi igual. Em relação a isso, os fatos históricos, políticos e demográficos, aqui apresentados, evidenciam que as elites nunca permitiram uma promoção real de igualdade, sem apresentar empecilhos e resistências.

O atual momento é um retrato das resistências às mudanças sociais e raciais no país. Mesmo enfrentando tantas objeções, os movimentos sociais negros se avolumaram ao longo do tempo e permanecem firmes na luta política por direito à vida, à saúde, à educação e tantos outros direitos. Ao falar da necessidade da continuidade da Lei 12711 não estamos, portanto, diante de cópias ou modismos, visto que as populações negras estão desde 1538¹⁸⁷, data provável da chegada dos primeiros navios que traficavam negros ao Brasil, em busca de equidade neste país: é leviano ignorar o

¹⁸⁷ Data estimada em artigo publicado pelo site Geledés. Os mesmos informam que não existe precisão nesta data, mas apontam que “A tese mais aceita é a de que em 1538, Jorge Lopes Bixorda, arrendatário de pau-brasil, teria traficado para a Bahia os primeiros escravos africanos”. (Disponível em: [A História da Escravidão Negra no Brasil - Geledés \(geledes.org.br\)](http://A História da Escravidão Negra no Brasil - Geledés (geledes.org.br)))

longo e árduo percurso histórico de lutas e resistências dos movimentos sociais negros ao afirmar que estamos copiando modelos.

“Y así como relato mi historia, **hay muchas más de las que necesitamos tener conocimiento para tomar rutas y planes de acción que ayude por lo menos a saber direccionar su calidad de vida**, incluso desde el colegio si se puede, lo que podría devenir el **asimilar y enfrentar con un poco más de estrategia, las situaciones que se presentan en estos ámbitos educativos con nuestras comunidades negras**” (Trecho da escrivência do parceiro de pesquisa Alex) ¹⁸⁸

4 “Convirtió en la necesidad de contar historias llenas de fervor” ¹⁸⁹: os movimentos sociais de povos originários e de afro-colombianos na base das políticas de ações afirmativas na Colômbia

Diante da impossibilidade de realizar a pesquisa *in loco*, busquei, inicialmente, conhecer e me aproximar da realidade colombiana, a partir dos dados oficiais fornecidos pelo principal provedor de informações geográficas e estatísticas, o Departamento Administrativo Nacional de Estatística (DANE). Assim, inicio este capítulo com uma apresentação das informações básicas do país e, logo após uma abordagem sobre a relação entre os movimentos sociais de povos originários e de afro-colombianos e as políticas de ações afirmativas na Colômbia.

Ao traçar um breve histórico das políticas de igualdade racial e do acesso à educação superior no Brasil e na Colômbia, observei que tais demandas associam-se às lutas dos movimentos sociais, que reivindicam políticas que reparem os danos deixados pela escravidão. Os movimentos negros da América Latina surgem como formas de resistência às conjunturas adversas em que se encontravam as populações negras. Os movimentos negros brasileiros e colombianos possuem, em comum, uma clara indagação sobre a história e a explicação dos contextos de poder, buscando desconstruir visões distorcidas sobre a história e a cultura negra, além de desfazer o estigma de inferioridade da população, apontando o conceito de raça como uma construção social.

¹⁸⁸ Tradução livre: “E assim como conto a minha história, há muito mais que precisamos saber para traçar caminhos e planos de ação que ajudem pelo menos saber direcionar sua qualidade de vida, até mesmo da escola se possível, que pode se assimilar para enfrentar com um pouco mais de estratégia as situações que surgem nesses ambientes educacionais com nossas comunidades negras”.

¹⁸⁹ Trecho da escrivência de Joaquim. Tradução livre: “Tornou-se uma necessidade contar histórias cheias de fervor”.

4.1 Informações geográficas e estatísticas da Colômbia

A Colômbia é uma república constitucional, constituída por 33 departamentos. Possui uma extensão territorial de 1.138.914 km² banhada pelos Oceanos Pacífico e Atlântico. O país é dividido em termos geográficos em cinco regiões: Caribe, Andina, Pacífico, Orinoquia e Amazonas. Dentre as regiões, a do Pacífico é a que apresenta a maior porcentagem de afro-colombianos (MENDES, 2014). De acordo com o Censo de 2018, produzido pelo DANE (2018), 2,98 milhões de pessoas se autodeclaram afro-colombianas. No levantamento realizado no ano de 2017, a região do Pacífico, especificamente nos departamentos de Chocó, Nariño e Valle del Cauca, chegam a uma porcentagem superior a 80% da população, que se autorreconhece como afrodescendente, como, por exemplo, nos municípios de Quibdó, Tumaco, Buenaventura e Turbo. Ao mencionar a diversidade étnico-racial colombiana, é preciso se entender, também, que ela é resultado de uma geopolítica bastante peculiar, pois raça, etnia, ecologia e nacionalidade são definidas no país por questões territoriais. O país é dividido em três regiões sociopolíticas: a região Andina, as costas do Caribe e do Pacífico e, por fim, a região Amazônia-Orinoquia. Na região Andina, encontra-se a capital do país, a cidade de Bogotá, que é composta, em termos populacionais, majoritariamente por brancos e mestiços, onde se localiza o maior desenvolvimento socioeconômico do país.

Atualmente, na capital, encontram-se muitos afro-colombianos originários das costas do Pacífico e do Caribe, que passaram por deslocamentos forçados, por conta da ação de grupos paramilitares nas regiões deles. Em geral, a população vive em regiões periféricas marginalizadas, marcadas por intensa pobreza (RESTREPO, 2020). A região da costa do Caribe e do Pacífico possui o menor desenvolvimento socioeconômico do país, sendo habitada, maciçamente, por afrodescendentes. A região da Amazônia-Orinoquia é habitada pelos povos indígenas do país (WADE, 1993). Vejamos, a seguir, um mapa que ilustra a distribuição geopolítica da Colômbia:

Figura 2 – Mapa da divisão geopolítica e natural da Colômbia

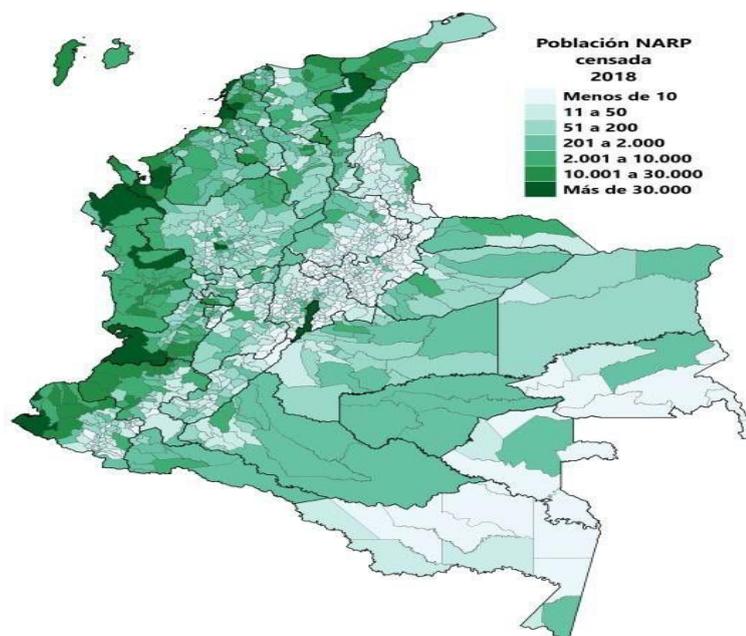


Fonte: [Regiões Naturais da Colômbia – Wikipédia, a enciclopédia livre \(wikipedia.org\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%B5es_Naturais_da_Col%C3%B4mbia)

Do ponto de vista espacial e demográfico, a maior parte da população negra colombiana está localizada na costa do Pacífico e do Caribe. Tal localização relaciona-se, intimamente, com as origens históricas e populacionais de tais regiões e a influência da economia escravista colombiana. A região do Pacífico e do Caribe é, historicamente, a mais pobre e invisibilizada pelos poderes centrais da Colômbia (ESCOBAR, ALVAREZ, DAGNINO, 2000). Por consequência, tanto o Estado quanto as elites político-intelectuais do país deram pouca atenção aos grupos que habitam tal região. Fato que contribuiu para que a região apresente uma ampliada desigualdade educacional e de infraestrutura, em diversos setores, como: saúde, saneamento e outros. Trata-se de uma localidade que apresenta extensões consideráveis de selva, preservando uma rica diversidade ecológica e ambiental. Tais características aguçam os interesses de grandes grupos extrativistas e dos poderes centrais pelos lucros que concessões de exploração da terra podem oferecer. Há, também, em tal região, a presença de grupos guerrilheiros de oposição ao governo central atuando na região. Além de paramilitares comandados por grandes latifundiários, que ameaçam moradores, financiam assassinatos de lideranças negras e forçam deslocamentos de comunidades negras inteiras. A concentração geográfica dos afro-colombianos que habitam as citadas regiões causou impactos consideráveis à organização coletiva e

às demandas reivindicatórias dos movimentos negros do país. O mapa abaixo, produzido pelo DANE, ilustra a distribuição populacional afro-colombiana, considerando o último censo demográfico.

Figura 3 – Distribuição geográfica do autorreconhecimento censitário da população negra, afro-colombiana, raizal e palenquera



Fonte: <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-poblacion-NARP-2019.pdf>

4.2 “Como no derretirme en tu áspero cuerpo, que se transforma en una diáspora de miseria”¹⁹⁰: as comunidades negras e as terminologias étnico-raciais colombianas

O antropólogo estadunidense Peter Wade (1993), ao analisar os dados dos censos colombianos, observa a existência de uma grande diversidade entre os povos descendentes dos africanos na Colômbia. Para ele, tal diversidade explica as diferentes denominações relacionadas a tal população nos censos: as quatro terminologias análogas (Negro, Afro-colombiano, Palenquero e Raizal). Segundo o autor, tais terminologias preservam, para a população, as dimensões de

¹⁹⁰ Trecho da escrivência de Joaquim. Tradução livre: “Como não se derreter em seu corpo áspero, que se torna uma diáspora de miséria”.

escolha/pertencimento indenitário e/ou territorial. Por meio de uma seleção de textos, que trataram de tal temática, encontrei alguns deles que destacam, densamente, o papel dos movimentos sociais que deram suporte à *Asemblea Nacional Constituyente* de 1991 (RODRIGUES, 2000; RESTREPO; WASH, EDIZÓN, 2005; WABGOU et al, 2012) e as definições do que são as comunidades negras colombianas. Outro aspecto, bastante destacado, praticamente, nos três trabalhos supracitados, se refere aos cuidados com os quais os respectivos autores buscaram explicitar todos os conceitos que foram criados na Colômbia, tanto na fase colonialista hispânica quanto no período republicano, para nomear ou identificar a parte da população que descendia de povos africanos e que criaram, nas áreas de atuação, diásporas¹⁹¹ por meio das quais mantiveram hábitos, culturas, crenças e formas de vida carregadas por ancestrais. Recorremos à obra de Wagbou *et al.* (2012), apresentando o trecho no qual eles descrevem outras percepções do que se chamou de comunidade negra, na Colômbia, a partir do imaginário produzido na luta dos povos pela libertação. De acordo com os autores:

Estas comunidades fueron construidas, en principio, por **africanos que escaparon de la represión y el yugo que ejerció la Corona española** a través del sistema de explotación esclavista, recibiendo **el nombre de Palenques** por parte de los españoles o de comunidades de libres. **Sin bien el nombre Palenque fue impuesto por los españoles, éste pasaría a ser un elemento reivindicativo dentro del discurso afro-colombiano y devendría en símbolo de libertad**¹⁹² (WAGBOU *et al.*, 2012, p. 157, grifo nosso).

O importante, aqui, é ressaltar o registro da resistência. Isso não significa que, no vocabulário dos colonizadores, registrados em documentos encaminhados às autoridades da Corte, não havia relatos de fugas dos escravos e embates de grupos de negros contra o julgo do colonizador hispânico. Entretanto, os movimentos eram

¹⁹¹ Utilizamos aqui o termo diáspora tal como ele foi tratado por Stuart Hall em seu livro “Da diáspora: identidades e mediações culturais” publicado no Brasil em 2013, ao analisar a presença de diásporas de povos africanos que foram escravizados na região da Caribe, nas fronteiras com a Colômbia. Falaremos desse tema mais afrente.

¹⁹² Tradução Livre: Essas comunidades foram construídas, em princípio, por africanos que escaparam da repressão e do jugo exercido pela Coroa espanhola através do sistema de exploração escravista, recebendo o nome de Palenques pelos espanhóis ou por comunidades livres. Embora o nome Palenque tenha sido imposto pelos espanhóis, ele se tornaria um elemento de protesto dentro do discurso afro-colombiano e se tornaria um símbolo de liberdade.

interpretados, segundo a hermenêutica colonizadora, de forma depreciativa. Veja, na citação acima: os autores supracitados destacam duas situações importantes, por exemplo, comunidades negras, que nascem da luta de resistência de povos originários ou de africanos escravizados, na América latina, são descritas, inicialmente, pelos colonizadores espanhóis, no século XVI, como “palenques”. Ressaltamos que o termo foi descrito pelos linguistas Julián Perez Porto e Maria Merino (2013)¹⁹³ da seguinte forma

Palenque es un término con diversos usos. Procedente de la lengua catalana (*palenc*), se trata de un **cerc**o o **barrera** que se emplea para delimitar una **superficie** o con fines defensivos. El palenque, por lo tanto, es un **área delimitada** en la que se desarrollan diferentes actividades (...) En los países rioplatenses, los palenques son **postes** que, clavados en la superficie, permiten atar a caballos u otros **animales**. Dichos pilotes deben ser resistentes para poder soportar los eventuales esfuerzos del animal por liberarse. Un palenque también puede ser un **tipo de vivienda o refugio (...)**. También en Colombia, existe San Basilio de Palenque. A unos 50 kilómetros de Cartagena de Indias es donde se encuentra situado este enclave, del departamento de Bolívar, que está catalogado como Patrimonio Cultural Inmaterial de la UNESCO. Y es que, entre otras cosas, se considera que es el primer pueblo libre de América ¹⁹⁴(PORTO, MERINO, 2013, s/p).

Entre os poucos exemplos selecionados por Porto e Merino (2013), acerca do uso que era feito do termo palenque, no território espanhol, destacam-se “as cercas de madeiras ou de estacas em territórios feitos para a defesa de um grupo ou mesmo para manter animais presos para que estes não se dispersassem” (idem op, cit). Mas identificam, também, palenques como territórios cercados por paliçadas, para celebrar atos solenes (idem). Os autores relembram que o termo palenque foi reinterpretado em termos arquitetônicos pelo José Miguel de Prado Poole, que, em 1992, apresenta para o mundo, na cidade de Andaluzia, na Exposição Universal, um grande

¹⁹³ PORTO, Julián P y MERINO, M. Definición de palenque cf. [Definición de palenque - Qué es. Significado y Concepto \(definicion.de\)](#)

¹⁹⁴ Tradução Livre: “Palenque é um termo com vários usos. Proveniente da língua catalã (*palenc*) é uma vedação ou barreira utilizada para delimitar uma superfície ou para fins defensivos. O palenque, portanto, é uma área delimitada em que ocorrem diferentes atividades [...] Nos países do Rio da Prata, os palenques são postes que, cravados na superfície, permitem amarrar cavalos ou outros animais. As referidas pilhas devem ser resistentes para poderem suportar os eventuais esforços do animal para se libertar. O palenque também pode ser uma forma de habitação ou refúgio (...). Também na Colômbia está San Basilio de Palenque. A cerca de 50 quilômetros de Cartagena das Índias está localizado este enclave, no departamento de Bolívar, tombado como Patrimônio Imaterial da Humanidade pela UNESCO. E é que, entre outras coisas, é considerado o primeiro povo livre da América”.

palenque¹⁹⁵, moldado com uma sofisticada arquitetura da vida moderna, que acolhia mais de 1.500 espectadores para assistirem a espetáculos culturais. Mas, além de tais significados, sustentados pela língua catalã e, inicialmente, aplicados a imagens de cercas e paliçadas que desenhavam diferentes cenários, situados, exclusivamente, na península ibérica, encontramos, na área da arqueologia, outros significados, só que, agora, aplicados pelos colonizadores hispânicos a cercados e paliçadas situados na América Latina. Por exemplo, no México, os colonizadores espanhóis nomeavam como palenque as imensas construções produzidas na era pré-hispânica, que os povos maias, na língua cholana, oriunda da região de Chol, chamavam ou de Otolum – Casas Fortificadas- ou de Ototinn – Lugares das Pedras Caídas. José Alejos García e Nancy E. M. Sánchez (2007), examinando as fontes históricas e arqueológicas dos **povos maias**, destacam o seguinte ponto

Historicamente, El Chol fue un nombre dado por los españoles para referirse a la región donde coexistían varios grupos con estrechos vínculos no tanto políticos sino culturales y lingüísticos. Al momento del contacto, los cho'les no formaban una unidad estatal, aunque los españoles los consideraron una “nación”, referida, más que todo, a una región que no lograban someter ¹⁹⁶ (GÀRCIA, SÁNCHEZ, 2007, p. 5).

Por sua vez, em outras regiões da América Latina, como, por exemplo, Nicarágua, Costa Rica, Cuba e Colômbia, palenques são considerados, nos registros colonialistas hispânicos, como lugares que concentravam escravizados negros, que fugiam. Para efeito de uma descrição histórica do conceito de palenque, nos restringiremos, neste estudo, à Colômbia. Desde a Constituição colombiana de 1991, os negros palenqueros são considerados como um importante segmento dos descendentes de africanos, anteriormente, escravizados, só que, a partir da promulgação, passam a ter direitos constitucionais. Dentre eles, as reservas de vagas nas universidades colombianas, previstas nas políticas de ações afirmativas. Mas, antes de trazermos as contribuições que autores (as) contemporâneos (as) deram para se entender a

¹⁹⁵ Cf, Palenque. Sevilla. Expo '92 | Arquitectos Ayala | Archello

¹⁹⁶ Tradução Livre: Historicamente, El Chol era um nome dado pelos espanhóis para se referir à região onde vários grupos conviviam com laços estreitos, não tanto políticos, mas culturais e linguísticos. No momento do contato, os Cho'les não formavam uma unidade estatal, embora os espanhóis os considerassem uma “nação”, referindo-se, sobretudo, a uma região que não conseguiram subjugar.

mudança do significado do conceito de palenque, na Constituição de 1991, consideramos importante mostrar o que tal termo significava, no auge do colonialismo hispânico no século XVIII.

Entretanto, selecionamos, como referência para compreender o conceito de palenque, no referido século, o ensaio escrito pelo sociólogo e historiador colombiano Jaime Jaramillo Uribe (1963). O autor analisa uma quantidade expressiva de documentos históricos, que constam de inúmeros arquivos públicos. Dentre eles, destacamos três deles, a saber: ANC (Arquivo Nacional da Colômbia), NE (Fundo de Negros e Esclavos do Arquivo Nacional da Colômbia) e ACC (Arquivo Central de Cuenca). Depois de analisá-los, densamente, Uribe (1963) conclui que:

Tudo indica, pues, que al finalizar el siglo XVIII a esclavitud se encontraba en una situación crítica. **La tensión entre amos y esclavos debía ser muy grande, a juzgar por la frecuencia de los conflictos, por las rebeliones, las huidas, el cimarronismo y la organización de palenques** que encontramos a todo lo largo de la segunda mitad del siglo, y por los **sentimientos de temore inseguridad que manifestaban los propietarios**¹⁹⁷ (URIBE, 1963, p. 54, grifo nosso).

O termo palenque, que Uribe encontrava, nos textos de época, expressava, na segunda metade do século XVIII, a constituição de territórios organizados por escravizados negros africanos, que se rebelavam e fugiam do trabalho escravo. Em tais documentos estavam registrados, também, os sentimentos de insegurança e de temor, manifestados pelos senhores, que compravam negros africanos por meio do tráfico e os escravizavam em propriedades. Destaca-se, também, na citação acima, outro conceito, que fazia parte dos registros históricos e, como se pode ver, estava associado à escravatura e aos palenques. Trata-se do termo cimarronismo, que deriva da palavra *cimarrón*. Examinando o significado do referido termo, no Dicionário de la Real Academia Española em, na décima nona edição, o linguista cubano José Arrom (1983) mostra que, originalmente, no contexto europeu, “[...] cimarrón es cualquier animal doméstico que escapa de sus amos y se asilvestra. En algunas zonas se llama

¹⁹⁷ Tradução Livre: Tudo indica, então, que no final do século XVIII a escravidão se encontrava em situação crítica. A tensão entre senhores e escravos deve ter sido muito grande, a julgar pela frequência de conflitos, rebeliões, fugas, “cimarronismo” e organização de palenques que encontramos ao longo da segunda metade do século, e por causa dos sentimentos de medo de insegurança que os proprietários expressaram.

también cimarrones a los animales salvajes con parientes doméstic”¹⁹⁸. Aprofundando, um pouco mais, a origem do conceito *cirramón*, em documentos históricos, Arrom (1983) analisa as crônicas escritas por Gonzalo Fernandez de Oviedo (1552/1959), nomeado em 1506 notário público da Coroa espanhola e, em 1513, lhe foi oferecido o cargo de inspetor de minas e de escrivão geral, em uma expedição marítima que o levou às Américas, durante o período de colonização das ilhas, hoje conhecidas como “Ilhas do Caribe”, mas que, à época, ele as descrevia como ilhas espanholas. São nelas que ele descreve, primeiramente, os *cimarrónes* da seguinte maneira:

En est isla española los campos están lienos de selvagin, así de vacas y puercos monteses como de muchos perros salvages que se han do al monte e son peores que lobos, e más daños hacen. E asimismo, muchos gatos de los domésticos, que se trujeron de Castilla para las casas de morada, se han ido al campo e son innumerables los que hay bravos o cimarrones, que quiere decir en la lengua desta isla, fugitivos¹⁹⁹ (OVIEDO, 1851, p. 221).

Assim, o termo *cimarrón*, originalmente associado à ideia de animais domesticados, que ao fugirem ou, ao se afastarem dos donos, se tornavam animais selvagens e perigosos. Tal termo foi, a partir do século XVIII, associado aos negros escravizados na América Latina, que formavam palenques para lutar contra a escravidão. A nomenclatura *cimarrón*, inicialmente inventada, posteriormente, introduzida no imaginário social das Américas, pelo poder colonial hispânico, foi sendo, aos poucos, incorporada pelos povos negros escravizados, que, por meio das lideranças foi ganhando novos sentidos, que se distanciavam da primeira versão. Registros históricos, analisados por Uribe (1963), mostram que tais povos negros escravizados nas Américas foram incluindo, no termo *cimarrón*, elementos das culturas africanas originais, que estavam, ainda, muito presentes nas memórias, em lembranças e em sentimentos. Parte significativa de tais lembranças aparecia em manifestações culturais, por exemplo, na música, em especial, no canto e na dança; nos hábitos

¹⁹⁸ Tradução livre: “[...] qualquer animal doméstico que, ao escapar do seu dono, se torna selvagem. Em alguns lugares, chamam-se, também de cimarrones, animais selvagens que têm parentesco com animais domésticos”.

¹⁹⁹ Tradução Livre: [Nesta ilha espanhola] os campos estão cheios de selva, assim como vacas e porcos selvagens, bem como muitos cães selvagens que vieram para as montanhas e são piores do que os lobos e causam mais danos. E da mesma forma, muitos gatos domésticos, que foram trazidos de Castela para habitação, foram para o campo e são incontáveis os bravos ou cimarrónes, que, na língua, desta ilha, significa fugitivos.

alimentares, no cultivo da terra, na criação de animais e, sobretudo, nas crenças ancestrais praticadas nas terras para onde foram levados. Tais crenças passam a ser aculturadas por eles.

Embora tenhamos tratado, nos parágrafos acima, o termo *cimarrón* como um adjetivo, que, inicialmente, foi usado para qualificar animais que se evadiam ou fugiam da tutela dos donos e, posteriormente, foi aplicado aos negros, que fugiam do trabalho escravo nas colônias hispânicas, a partir de agora, trataremos o referido termo da forma como o sociólogo e historiador Uribe (2021) o tratou em ensaio, incluindo nele o sufixo *ismo*: *cimarronismo*. Conforme o *Diccionario de la Lengua Española* (R.A.E, 2021)²⁰⁰, o sufixo *ismo* têm cinco verbetes diferentes, que são apresentados de forma decrescente. Para a presente pesquisa, destacamos apenas o 1º, 2º e 5º verbetes²⁰¹, pois todos estão vinculados ao nosso tema de estudo. De acordo com dicionário consultado:

En el 1º, el sufijo **ismo** forma sustantivos que suelen significar, 'doctrina', 'sistema', 'escuela' o 'movimiento social' o 'político', tais como: **socialismo**, **platonismo** ou **impresionismo**. En el 2º, el sufijo **ismo** forma sustantivos que significan actitude, tendencias o cualidade, tais como: 'egoísmo', 'individualismo' y 'purismo' (...) En el 5º, el sufijo **ismo** forma sustantivos que designan situación o condición²⁰² (R.A.E, op, cit, grifo nosso).

Considerando-se agora os três verbetes acima relacionados ao sufixo *ismo* que, como vimos acima, no denso ensaio escrito, em 1963, por Jaime Uribe, ele o associava, naquele momento histórico, ao termo *cimarrón*, transformando-o em *cimarronismo*. Dito de outra forma, trinta anos antes da promulgação da Constituição de 1990, Uribe alertava os leitores colombianos: negros e negros africanos (as), assim como os descendentes nascidos e criados naquele imenso território localizado ao extremo norte da América do Sul, situado no hemisfério ocidental,, em plena zona intertropical

²⁰⁰ Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*, Edición del Tricentenario, Actualización. 2021, Madrid cf. <https://dle.rae.es/-ismo>

²⁰¹ Lembramos que o termo *verbeta* não existe na língua espanhola. Nas diferentes que exercitamos para encontrar uma tradução, em todas elas *verbeta* é traduzido com "entradas".

²⁰² Tradução Livre: O sufixo *ismo* forma substantivos que geralmente significam "doutrina", "sistema", "escola" ou "movimento social" ou "político", como: *socialismo*, *platonismo* ou *impresionismo*. No 2º, o sufixo *ismo* forma substantivos que significam 'atitude', 'tendência' ou 'qualidade', tais como: 'egoísmo', 'individualismo' e 'purismo' (...) No. 5º, ou sufixo *ismo* forma substantivos que designam 'situação' ou 'condição'.

da terra, manifestaram, desde o início do século XVI, fortes resistências ao escravismo colonial hispânico e, sobretudo, ao tráfico de escravizados, promovido naquela época pela Coroa Portuguesa e, ainda, lutaram pela liberdade. Uribe examina documentos de época, que fazem parte dos três arquivos públicos supracitados (ANC, NE e ACC), nos quais as resistências dos negros foram registradas. Com base em tais arquivos, Uribe nos descreve o papel de tais lutas, no contexto colonial, da seguinte forma

La rebelion, el cimarronismo y los palenques de esclavos constituyeron un serio problema para la sociedade colonial en la segunda mitad del sigloXVIII. Es verdade que la resistencia a la esclavitud y los conflictos con la poblacion negra fueron frecuentes desde comienzos del siglo XVI, pero en el siglo XVIII, adquirieron muchas veces las características de una guerra civil²⁰³ (URIBE, 1963, p. 42, grifo nosso).

Como nos mostra Uribe (1963), os *cimarrones*, desde o início do século XVI, demonstravam resistências ao escravismo colonial e foram registradas, certamente, pelos “escrivães gerais” nomeados pela Corte espanhola. Vale ressaltar que estão documentados, em textos escritos, preservando, assim, como nos diz o sociólogo colombiano Santiago Castro-Gomes (2000), o olhar do colonizador, que, segundo ele, fortalece a persistência do imaginário seiscentista, e, conseqüentemente, a colonialidade do poder. Na visão de Castro-Gomes

La palabra escrita construye leyes y identidades nacionales (...) organiza la comprensión del mundo en términos de inclusión y exclusión. Por eso, el proyecto fundacional de la nación se lleva a cabo mediante la implementación de instituciones legitimadas pelas letras (...) y por los discursos hegemónicos (...) que reglamentan la conducta de los actores sociales, establecen fronteras entre uns y otros y transmiten la certeza de existir adentro o afuera de los limites definidos por esa legalidad escrituraria²⁰⁴ (CASTRO-GOMES, 2000, p. 90).

²⁰³ Tradução Livre: A rebelião, o cimarronismo e os palenques escravos constituíram um sério problema para a sociedade colonial na segunda metade do século XVIII. É verdade que a resistência à escravidão e os conflitos com a população negra foram frequentes desde o início do século 16, mas no século 18, muitas vezes, adquiriram características de uma guerra civil.

²⁰⁴ Tradução Livre A palavra escrita constrói leis e identidades nacionais (...) organiza a compreensão do mundo em termos de inclusão e exclusão. Por isso, o projeto fundador da nação se realiza por meio da implantação de instituições legitimadas pelas letras (...) e pelos discursos hegemônicos (...) que regulam a condição de atores sociais, estabelecem fronteiras entre uns e outros e transmitem a certeza de existir dentro ou fora dos limites definidos por aquela escrita legal.

Examinando textos de um dos acervos que constam do conjunto chamado de “*Testemunhos Documetales*” – 1557-1852 (2020)²⁰⁵, intitulado “*La Esclavitud en Colombia: Yugo y Libertad*”²⁰⁶, nos deparamos com o documento abaixo, extremamente detalhado. Nele, inicialmente, descreve-se o momento da chegada dos escravizados negros africanos à Colômbia e quem foram os responsáveis pelos deslocamentos das peças humanas comercializadas no escravismo colonial. Eram vendidos como mercadorias aos proprietários dos assentamentos, por meio de contratos formalizados com a Coroa, como se pode ler no texto abaixo

Los esclavos negros traídos de África fueron introducidos al territorio colombiano desde los primeros años del ingreso de los europeos. Su comercialización y distribución se efectuó a través de cierto contrato denominado “asiento”²⁰⁷, formalizado entre la Corona española y un contratista o asentista (ARCHIVO GENERAL - *Testemunhos Documetales* 1557-1852).

Na sequência, o texto descreve que, embora os povos negros tenham sido extraídos de diferentes “tribos africanas”, pelos traficantes de escravos, a diversidade de tais povos, observada pelos cronistas europeus no continente africano, desaparece, em função da terminologia com a qual os escrivães gerais da Coroa espanhola os distinguiam, criando-se, assim, denominações que, posteriormente, lhes foram impostas para marcar as origens, como se pode ler no texto abaixo:

La extracción de esclavos en medio de diferentes tribus africanas obligó a los colonizadores a generalizar la terminología con la que se distinguían: “Mandinga”, “Carabalí”, “Mondongo”. Tales denominaciones se utilizaron por extensión también en apellidos impuestos más tarde a los esclavos.²⁰⁸ (ARCHIVO GENERAL - *Testemunhos Documetales* 1557-1852).

²⁰⁵ Cf. https://www.archivogeneral.gov.co/exposicion_esclavitud_colombia. Tradução livre: Testemunhos Documentados.

²⁰⁶ Tradução livre: Escravidão na Colômbia: Julgamento e Liberdade

²⁰⁷ Contratos de asiento eram estabelecidos entre a Coroa Espanhola com empresas ou pessoas, me diante os quais estas últimas obtinham da primeira em arrendamento o monopólio sobre determinado tipo de exploração comercial. Esses contratos tinham duração de três anos, podendo ser prorrogados, e foram amplamente difundidos nas colônias espanholas a partir do século XVI até o século XVIII.

²⁰⁸ Tradução livre: A extração de escravos do seio de diferentes tribos africanas exigiu dos colonizadores a generalização da terminologia com a qual foram distinguidos: “Mandinga”, “Carabalí”, “Mondongo”. Tais denominações foram usadas por extensão também nos apelidos, posteriormente, impostos aos escravos.

Embora não existisse, no documento, ora em questão, nenhuma explicitação acerca das características regionais e culturais dos grupos que faziam parte das três terminologias acima citadas, entendemos que seria importante, no presente estudo, identificá-las, uma vez que elas fazem parte dos critérios que são utilizados para definir a identidade étnico-racial dos colombianos, que descendem de tais grupos de negros africanos, que foram escravizados pelos colonizadores hispânicos e levados para trabalhar na Nueva Granada, no século XVI, local no qual a Coroa espanhola instalou o vice-reinado. Entendo que é importante explicitar os elementos que compunham as três denominações acima (Mandinga, Carabalí, Mondongo) e que foram utilizadas para caracterizar os povos negros colombianos, retirados de “diferentes tribos africanas”. Como se pode ler na citação acima, os colonizadores utilizaram, de forma generalizada às referidas denominações, aplicando-as às identidades de pessoas trazidas da África na condição de escravizadas. E, ainda, com elas, criaram-se apelidos que eram impostos aos nomes. Antes de apresentar os significados das referidas denominações, que podem estar impactando a construção das identidades dos afro-colombianos, vale lembrar que, no artigo 1º da Constituição de 1991, o Estado colombiano se compromete a não só “reconhecer as comunidades negras” do país, assim como declara ser necessário “criar mecanismos para a proteção da identidade cultural” de tais comunidades negras. Por isso, buscamos examinar os significados que cada uma das três denominações tinha de diferente e o que cada uma delas trazia sobre a identidade dos povos negros africanos e que marcaria tanto a presença étnica quanto a cultura dos descendentes no solo de la Nueva Granada.

Para compreender o significado do termo *Mandinga*, nós utilizamos o dicionário digitalizado *Educalingo*²⁰⁹. Para aceder ao termo *Carabalí*, nos servimos do *Diccionario Enciclopédico Veracruzano*²¹⁰. Por sua vez, para o termo *Mondongo*, como veremos mais a frente, tivemos que recorrer a outros documentos, pois se tratava de uma palavra com uma etimologia mais incerta, como mostravam alguns

²⁰⁹ Educalingo dicionário digitalizado, elaborado por Emma Salas López (2020), patrocinado é Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Desporte, vinculada ao Governo da Ilha das Canárias. Disponível em 20 línguas.

²¹⁰ O Dicionário Enciclopédico Veracruzano, digitalizado, vinculado à universidade mexicana Veracruzana, sob a direção de Roberto Perodo Fernández (2018).

especialistas da linguística. Dito isso, fazemos, a seguir, um breve resumo do que encontramos nas referências citadas no parágrafo acima. Informamos, de antemão, que destacamos apenas aqueles elementos que estão direcionados, diretamente, ao tema desta pesquisa. O objetivo, portanto, é dar visibilidade aos diferentes significados das três palavras acima citadas, que foram utilizadas para caracterizar nos registros documentais da Coroa hispânica cartografias, características grupais, locais de origem de povos negros africanos, que foram introduzidos na Nueva Granada no início do século 16. Começamos, assim, com o termo Mandinga, também conhecido como *Mandika* e Malinke. No dicionário *Educalingo*, tal verbete é apresentado da seguinte maneira

(Mandiga) **grupo étnico** de África Occidental con una población mundial estimada en once millones de habitantes. **Pertenecen al mayor grupo de pueblos Mandé. Son los descendientes del Imperio de Malí, que subió al poder bajo el gobierno del gran rey Mandiká Sundiata Keita.** Los Mandinka, a su vez, pertenecen al **grupo etnolingüístico más grande de África Occidental, el Mandé, que cuenta con más de veinte millones de personas.** Hoy, más del **99% de los mandinkas en África son musulmanes.** Los Mandinka viven principalmente en África Occidental, particularmente en **Gambia, Guinea, Malí, Sierra Leona, Côte d'Ivoire, Senegal, Burkina Faso, Liberia, Guinea-Bissau, Níger y Mauritania.** Aunque generalizados, los mandinkas no forman el grupo étnico más grande en ninguno de los países en los que viven, excepto en Gambia. La mayoría de los mandinkas viven en **compuestos familiares en aldeas rurales tradicionales.** Las aldeas mandinkas son bastante autónomas y autodeterminadas, siendo dirigidas por un jefe y un grupo de ancianos. Los mandinkas **viven en una sociedad oral. El aprendizaje se hace tradicionalmente a través de historias, canciones y proverbios** (EDUCALINGO, 2021, grifo nosso)²¹¹.

É admirável a riqueza de informações que constam sobre os *Mandingas* no dicionário digitalizado supracitado. São definidos, inicialmente, como um grupo étnico e depois

²¹¹ Tradução Livre: Grupo étnico da África Ocidental com população mundial estimada em onze milhões de pessoas. Eles pertencem ao maior grupo de povos Mandé. Eles são descendentes do Império do Mali, que subiu ao poder sob o governo do grande Rei Mandiká Sundiata Keita. Os Mandinka, por sua vez, pertencem ao maior grupo etnolingüístico da África Ocidental, os Mandé, que somam mais de vinte milhões de pessoas. Hoje, mais de 99% dos Mandinkas na África são muçulmanos. Os Mandinka vivem principalmente na África Ocidental, particularmente na Gâmbia, Guiné, Mali, Serra Leoa, Costa do Marfim, Senegal, Burkina Faso, Libéria, Guiné-Bissau, Níger e Maurîtânia. Embora generalizados, os Mandinkas não constituem o maior grupo étnico em nenhum dos países em que vivem, exceto na Gâmbia. A maioria dos Mandinka vive em complexos familiares em aldeias rurais tradicionais. As aldeias Mandinka são bastante autônomas e autodeterminadas, sendo lideradas por um chefe e um grupo de anciãos. Os Mandinkas vivem em uma sociedade oral. O aprendizado é tradicionalmente feito por meio de histórias, canções e provérbios cf. in MALINKE - Definición y sinónimos de Malinke en el diccionario inglés (educalingo.com).

como o maior grupo étnico-linguístico da África Ocidental, que conta com mais de vinte milhões de pessoas, que se encontram distribuídas em dez países africanos, que tiveram diferentes colonizadores europeus. Outra coisa que nos chama a atenção no verbete é o registro do altíssimo percentual de Mandingas professando o islamismo. A composição familiar, agregada em aldeias rurais tradicionais, segundo a descrição acima, manteve a autonomia e a autodeterminação das aldeias. Contam com a direção de um chefe amparado por um grupo de anciãos e, ainda, a descrição destaca a força da cultura oral e especifica os instrumentos que o grupo étnico utiliza, para garantir o aprendizado das populações: histórias, provérbios e canções. Deixamos para o fim a referência, a meu ver, mais importante, para se compreender a origem dos *pueblos Mandingas*, que se instalaram na Nueva Granada, trazendo com eles uma parte da cultura, dos valores, da língua, de crenças e fundam uma diáspora repleta de memórias ancestrais. Descendiam do Império do Mali.

Embora no Educalingo se descreva o verbete Mandinga, com riqueza de detalhes, não foi encontrada, no site, nenhuma referência de bancos de dados dos quais tais informações tenham sido coletadas. Mas isso não nos impediu de reproduzir a síntese que foi elaborada pela autora responsável pelo verbete. Por sua vez, as referências que corroboram com uma parte significativa das informações registradas, na citação acima, encontraram algumas delas na obra coordenada pelo historiador guineense Djibril Tamsir Niane (2010). Na introdução, o próprio Niane anuncia que tal obra trata das transformações históricas, que ocorreram na costa ocidental da África do século XIII ao século XVI: ele e um grupo de 26 historiadores apresentam dados e documentos da história do continente africano, antes da invasão e da ação do colonialismo europeu. Por exemplo, no 7º capítulo da obra elaborada pela historiadora malinesa Madina Li-Tall (2010), encontramos dados examinados por ela que foram extraídos de documentos escritos em árabe. A referida autora recupera muitas informações relativas ao Império do Mali, principalmente, o ímpeto dos povos malê (vertente religiosa dos mandingas), compostos por africanos muçulmanos, dos quais se encontram muito das heranças na história da América Latina. Tanto na Colômbia quanto no Brasil, como veremos mais à frente, os malê deixaram marcas significativas nas culturas dos dois países. Mas, segundo Li-Tall (2010), os povos Mandingas “eram grandes caçadores”. Para eles,

A caça era inseparável da religião: um caçador reputado deveria, necessariamente, ser um conhecedor da floresta. E este conhecimento estava ligado à magia. Nessas províncias ocidentais particularmente úmidas, a criação de animais estava ligada à agricultura. Os camponeses eram também criadores de animais domésticos (LI-TALL, 2010, p. 193-210).

Veja, na citação acima, Li-Tall introduz, na cultura dos Mandingas, outra versão acerca das inserções religiosas, o que, a meu ver, contraria, em parte, a descrição apresentada, no dicionário Educalongo, que os descreve como 99% adeptos ao islamismo. A posição da referida autora foi compartilhada por outro conterrâneo, o malinês Sékéné Mody Cissiko (2010), que, com base nos trabalhos do historiador nigeriano Boubou Hama (1966; 1968), corrige a concepção, que ele próprio definiu, como “islamocêntrica” da história dos povos que compunham o Império Mali entre os séculos 13 e 16. Ainda que tenha sido forte a influência do islamismo e a difusão do aprendizado do árabe, como língua entre os povos africanos, que viviam a chamada África da costa atlântica, cronistas da época registraram a forte presença das religiões animistas, orientando os povos daquela região africana. Os mandigas eram, exatamente, um desses povos que, junto com os berberes, e os songhays partilhavam de tais crenças nos modos de vida. Cisseko (2010), com base em vários documentos históricos, produzidos por cronistas da época, nos dá acesso a outra versão sobre a religiosidade predominante na África atlântica, exatamente no momento em que nela se promovia a escravização de homens negros e mulheres negras, a serviço de senhores de escravos na América latina. Segundo Cisseko (2010),

A religião dominante do século XV e XVI não foi o Islã. A grande maioria dos povos do Império que vivia, no campo, permanecia ligada às crenças ancestrais (...) cultivavam o *holos* (duplos) e os espíritos que habitavam a natureza, dos quais se podiam obter favores. Seu panteão era numeroso, incluindo, *Harake Dikko*, divindade do rio, e o *Dongo*, do trovão (...). **Todo chefe de clã promovia um culto aos mortos.** Deste modo, a religião tradicional, tão viva no campo, servia à sociedade, protegendo-a, proporcionando-lhe equilíbrio necessário e continuidade (CISSEKO, 2010, p. 233-234, grifo nosso).

Como se pode constatar, a descrição acima, proposta por Cisseko (2010), acerca da religiosidade dos povos Mandigas, contraria a definição do verbete apresentado no dicionário Educalingo. Por isso, sentimos a necessidade de fazermos uma observação

antes de dar seguimento às nossas reflexões sobre as outras categorias, relacionadas aos descendentes dos povos africanos na Colômbia, que podem impactar as políticas de ações afirmativas. Sem nos alongarmos muito, gostaria de fazer o seguinte registro: após a leitura dos autores supracitados, tratando do termo Mandingo, pareceu-nos que os estudos, que têm sido realizados por historiadores e historiadoras envolvidos (as) intensamente na recuperação da história da África, revelando ao mundo acadêmico impérios milenares, que ficaram invisíveis durante muito tempo. Tais estudos nos exigem mudanças de paradigmas teóricos e metodológicos. Não é possível estudar experiências sociais, históricas e políticas de descendentes de povos africanos, que criaram diásporas em diferentes partes do mundo e contribuíram para construir novas unidades coletivas nacionais, sem considerar as heranças culturais e a contribuição que elas deram para o momento de garantia de direitos, que ora investigamos.

Como se pôde ver, em parágrafos anteriores, tivemos a oportunidade de apresentar alguns trabalhos, que tratam da presença de diásporas africanas dentro do contexto colombiano. Por exemplo, em diferentes páginas acima, nos referíamos, simultaneamente, à obra de Rodriguez (2000), à de Restrepo, Wahs e Edizón (2005), e à de Wagbou *et al.* (2012). Todos os estudos apontados são datados a partir da virada do presente milênio. Muitas outras obras, sobre as quais recorreremos mais à frente, fazem parte de tal momento de virada histórico.

Trouxemos tal destaque acerca das publicações de obras, que tratam das diásporas africanas em território colombiano, muito em função da leitura que o historiador Uribe nos ofereceu, em ensaio publicado na década de 1963. Naquele momento, Uribe denunciava a ausência de informações acerca das origens dos povos africanos, que foram escravizados na Colômbia. Segundo ele,

Uno de los aspectos mas oscuros de la historia social colombiana es el que hace referencia a los origenes africanos de la poblacion negra que vino al virreinato de Nueva Granada. El problema es de importancia, porque este dato permitiria establecer el tipo de cultura que dicha poblacion tenia al ser importada de Africa y determinar especificamente los elementos sociales y

culturales com que el negro ha contribuído a la formacion de Colombia²¹² (URIBE, 1963, p. 9).

Recentemente, o antropólogo colombiano Eduardo Restrepo (2020) escreveu um artigo sobre os movimentos sociais afro-colombianos na virada do milênio. Nele, o autor diz que, até o final dos anos 1990, a palavra afrodescendente, e a derivação afro-colombiano, eram muito pouco usadas e conhecidas na Colômbia. Segundo Restrepo (2020), o termo teria sido apropriado pelo movimento negro colombiano, após as reuniões preparatórias da Conferência Mundial contra o Racismo de Durban, realizadas em Santiago do Chile em 2000. O autor atribui as relações entre os movimentos sociais negros colombianos e o movimento negro brasileiro nos anos 1980 à criação e à difusão do termo afro-colombiano.

Assim, Restrepo (2020) credita à filósofa e militante do movimento negro brasileiro Sueli Carneiro a influência no debate e difusão do termo afrodescendente junto aos militantes colombianos (RESTREPO, 2020). Confirmando a narrativa de assimilação de termo, Restrepo (2020) cita uma frase de Jorge Romero Rodríguez, um importante ativista do movimento negro colombiano, ao contar sobre a criação do termo afro-colombiano. Segundo a narrativa de Jorge Romero, a criação teria acontecido durante as reuniões preparatórias para Durban, quando, segundo ele, “[...] entramos como negros y salimos como afrodescendientes” (RESTREPO, 2020, p. 93).

Para Restrepo (2020), a palavra assimilada em Durban foi incorporada ao vocabulário dos ativistas dos movimentos sociais, do Estado, das organizações não governamentais, pelos programas de apoio internacional e academia. Todo o apanhado dos termos e das histórias demonstra que as terminologias contidas no censo colombiano buscam garantir um equilíbrio entre a dimensão racial e/ou étnica.

²¹² Tradução livre: Um dos aspectos mais sombrios da história social colombiana é o que se refere às origens africanas da população negra que chegou ao vice-reino de Nova Granada. O problema é importante, porque esses dados permitiriam estabelecer o tipo de cultura que essa população tinha quando foi importada da África e determinar especificamente os elementos sociais e culturais que os negros contribuíram para a formação da Colômbia.

As presenças e/ou ausências de variáveis no instrumento de pesquisa do Censo populacional colombiano pode ser observada, a partir do ano de 2005, como demonstra a Tabela 5.

Tabela 5 – Categoria raça/etnia nos Censos colombianos 1951– 2018

Ano	Tipos classificatórios	Indagação no questionário
1951	Indígena	Que línguas falam e se vivem em um sistema tribal.
1972	Indígena	Indígenas caracterizados por características cultural e com economia de consumo voltada a subsistência em áreas preestabelecidas.
1985	Indígena	Qual grupo indígena pertence? Qual o nome do grupo?
1993	Indígena	Qual o grupo pertence? Qual a língua fala?
2000	Indígena	Projeto piloto para a realização de um censo das populações indígenas.
2004	Indígena,	Início das discussões sobre autorreconhecimento com diversos representantes dos diferentes grupos étnicos, governo e organismos internacionais.
2005	Raizal, Palenquero, Negro, Mulato, Afro-colombiano	Inclusão da identificação étnica se referindo a aspectos físicos, comportamentais e culturais para visibilizar a população afro-colombiana que não era reconhecida etnicamente.
2015	Raizal, Palenquero, Negro, Mulato, Afro-colombiano	Instalação da Mesa Permanente de Concertación Indígena (M.P.C.) onde se discute o Censo Nacional das Populações Indígenas da Colômbia.
2016	Raizal, Palenquero, Negro, Mulato, Afro-colombiano	Atualizações cartográficas para auxiliar na captação dos dados populacionais dos grupos étnicos.
2017	Raizal, Palenquero, Negro, Mulato, Afro-colombiano e Gitano	Introdução de questões sobre auto identificação, território, língua e religião.
2018	Raizal, Palenquero, Negro, mulato, afro-colombiano e gitano	Estabelecem convênio com as organizações étnicas para garantir a participação e formas efetivas de identificação destas no Censo.

Fonte: DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estatística) - Colômbia

Analisando o quadro histórico dos censos colombianos, pode-se perceber que, somente em 2005, o DANE incluiu perguntas no instrumento de pesquisa, que buscam dimensionar, estatisticamente, as populações afro-colombianas naquele país. Ao considerar a perspectiva histórica dos censos colombianos, podemos perceber que o Estado colombiano reconheceu, primeiramente, as populações autóctones (indígenas). Entretanto, o mesmo não aconteceu em relação às populações afro-colombianas. Fato que pode estar, intimamente, relacionado ao sistema de classificação racial do país, que, desde a abolição da escravatura em 1851, localiza

as populações negras como uma massa indiferenciada submetida à segregação e à discriminação racial.

Peter Wade (1993) acredita que o fato das populações indígenas da Colômbia terem sido reconhecidas como “outro” na sociabilidade do país desde o início da república, inclusive pelas esferas acadêmicas, políticas e estatais tenha sido fator fundamental para a inclusão nos censos, desde 1951. Wade (1993) afirma, ainda, que existem múltiplas razões para o tratamento diferenciado dispensado aos indígenas e aos afro-colombianos na Colômbia. Há, segundo ele, registros de tentativas sem sucesso de escravização dos indígenas, por parte dos espanhóis, que ocuparam o território que hoje é a Colômbia. Somada à resistência de tais povos, houve uma forte reação da Igreja Católica à escravidão dos indígenas no país. Tanto que, legalmente, a proibição de escravizar indígenas na Colômbia data de 1542, bem antes da abolição da escravatura negra, que só aconteceria, legalmente, em 1851. Então, escravizar indígenas era ilícito, mas a licitude da escravização de negros no país não era uma questão a ser debatida. Um dos fatores, apontados por Wade (1993), que justifica a diferenciação era a dificuldade de escravizar os indígenas, que ocupavam os próprios territórios e, por isso, apresentavam resistências mais consistente do que os negros, pois os negros eram deslocados das regiões de origem e desmobilizados dos grupos sociais, resultando em facilidades para a escravização dos negros.

Havia, ainda, no imaginário espanhol e de membros da Igreja Católica, uma concepção de “ingenuidade” dos indígenas. Percepção que gerava certa condescendência em relação ao “primitivismo” indígena. Era como se, diante dos indígenas, os europeus estivessem reconhecendo um tipo inicial de humanidade naqueles povos. Enquanto que, em relação aos negros, havia uma negação de humanidade, coroada pelo imaginário de “barbarismo” e “imoralidade”, fato que “justificava” a legalidade e a aceitação da escravidão na Colômbia. Sendo assim, podemos afirmar que, tanto antes quanto depois das abolições das escravaturas de negros e indígenas, os dois grupos nunca ocuparam os mesmos lugares na sociedade colombiana. Grande parte do reconhecimento dos grupos indígenas deve-se à percepção nacional de origem social, alçando-os à posição de povos autóctones daquele país. Tanto que, desde a Lei 89 de 1890, havia proteção legal aos indígenas,

determinando, inclusive, a maneira como deveriam ser governados os selvagens, para se adequar à vida civilizada²¹³. Além de previsões e garantias às comunidades indígenas colombianas, em relação ao direito por terras e o reconhecimento das autoridades indígenas como gerentes dos assuntos das reservas (WADE, 1993).

A relevância social, política e acadêmica das populações indígenas, na Colômbia, foi, desde muito cedo, reconhecida e bastante evidente, quando em 1942, em Bogotá, foi fundado o Instituto Indígena da Colômbia (IIC), com o objetivo de incentivar estudos antropológicos sobre tais populações no país. O ICC, desde a fundação, contava com um número bastante significativo de estudiosos da causa indígena, enquanto que, no mesmo período, apenas três antropólogos (Aquiles Eslante, José Rafael Arboleta e Rogelio Velásquez) realizavam estudos sobre as comunidades afro-colombianas (WADE, 1993). Em contrapartida, os estudos sobre os indígenas colombianos avançavam tanto que, em 1941, o Ministério da Cultura criou o Instituto Etnológico Nacional (IEN), com o objetivo de ampliar os estudos sobre as comunidades étnicas. Em 1952, o IEN se transformaria no Instituto Colombiano de Antropologia e História (ICANH). E, em 1960, o governo colombiano criaria a Divisão de Assuntos Indígenas, com o intuito de gerenciar as atividades envolvendo populações indígenas.

Em contrapartida, a ausência de levantamentos censitários e de reconhecimento das comunidades negras são sinalizadores importantes do posicionamento do Estado em relação à tal população. Segundo Restrepo (2020),

Desde o censo de 2005, em um esforço pela visibilidade estatística do sujeito diaspóricos, elaborou-se uma pergunta de autorreconhecimento na qual, como parte de grupos étnicos, apelava-se ao pertencimento a uma cultura, povo ou características físicas, tais como: (1) Raizal do arquipélago de San Andres y Provincia, (2) Palenquero de San Basilio; (3) negro (a), mulato (a), afro-colombiano ou afrodescendente. Os resultados desta gama de possibilidades é estatisticamente e politicamente lido simplesmente como afro-colombiano ou afro-descendente ou, de forma mais detalhada, como afro-colombianos, negros, palenqueiros e raizais (RESTREPO, 2020, p. 35).

Restrepo (2020), ao examinar a pergunta sobre identificação étnico-racial contida no instrumento censitário do DANE, em 2005, aponta que a presença de tal questão nele pode ser interpretada como uma abertura do Estado colombiano, para pensar tais

²¹³ Trecho em tradução livre do objetivo da própria lei 89 de 1890, que diz: “Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”

populações, a partir de uma concepção de grupo étnico, não se limitando a registros culturalistas dos “outros” da nação. Para o autor, a presença de marcadores de raça, como, por exemplo, as características físicas, para qualificar a constituição de grupos étnicos, são manifestações de tal movimentação, em torno de um entendimento estatístico mais preciso de tais contingentes populacionais. Tanto que, segundo o autor, antes do censo de 2005, algumas sentenças da Corte Constitucional apontavam para a necessidade de uma visão ampliada sobre as populações afro-colombianas.

Outro ponto fundamental, em torno dos censos populacionais, além da forma como as variáveis étnico-raciais aparecem, é o que elas quantificam e o que apontam como demandas para as políticas públicas e sociais, como, por exemplo, as ações afirmativas. Restrepo (2020) confirma tal perspectiva, pois, no caso colombiano, as evidências estatísticas foram importantes argumentos para a criação e a implementação das políticas de ações afirmativas no país. O sociólogo brasileiro Pedro Vitor Gadelha Mendes (2013), ao analisar os censos demográficos brasileiros, afirma que as quantificações têm exercido importante papel de desmonte do ideário da nação mestiça e de ressignificação do termo raça no Brasil. O caso colombiano parece apontar para um sentido diferente do Brasil, pois a ausência de variáveis étnico-raciais nos censos revela uma negação de reconhecimento das populações negras e uma estrutura social e racial bastante eurocentrada.

A análise das citadas ausências, no Censo populacional colombiano, pode apontar interpretações sobre a compreensão do Estado sobre as questões étnico-raciais no país. Além de sinalizar a perspectiva histórica de manutenções, atualizações e legitimações das identidades étnico-raciais do país. O citado desconhecimento estatístico e a ausência de políticas públicas e sociais direcionadas às demandas do contingente populacional em questão até os anos 1990 explica, em parte, a situação histórica de desigualdade social, econômica e educacional vivida no país por tal população. Digo, em parte, porque além do desconhecimento, há, também, questões ligadas ao racismo estrutural e institucional, no país (WADE, 1993; RODRIGUES, 2020). A Colômbia expôs, historicamente, as populações negras a uma intensa exclusão e invisibilização, fato que pode ser observado tanto nas políticas de

demarcação territorial quanto na falta de reconhecimento de tais populações como grupo étnico no país.

4.3 “Me muestras las ganas de seguir luchando con todo el amor, y que de tu pureza me acompaña la sensación de un pueblo en justa armonía, para demostrar el cambio.”²¹⁴: os movimentos sociais afro-colombianos e as questões étnico-raciais na Colômbia

Na Colômbia, assim como no Brasil, houve uma intensa invisibilização dos negros, por conta da presença da ideologia da *nación mestiza*. Aliás, em todo processo histórico de formação racial colombiana, desde meados do século XIX, até meados dos anos 40 do século XX, podemos perceber muitas similitudes com o processo brasileiro. De acordo com Wade (2003), a percepção de mestiçagem, assim como no Brasil, tem sido a base da identidade nacional colombiana

[...] tanto de parte de las elites nacionales que han asumido la tarea de crear las identidades nacionales, como de los estudiosos que han investigado el proceso histórico de construir la nación. Además, la idea de que "todos somos mestizos" es algo que se escucha y que tiene resonancia en todas las clases sociales de la región²¹⁵ (WADE, 2003, p. 274).

O sociólogo colombiano Luis Carlos Castillo (2007) ressalta que, no caso colombiano, as elites políticas e intelectuais reconheciam a nação mestiça, mas acreditavam que era um problema incontornável para o desenvolvimento da nação. Para tal grupo, o atraso econômico, social e moral seria uma infeliz herança da presença de negros e dos indígenas na formação do povo colombiano. Em tal sentido, todo processo histórico da formação da identidade nacional colombiana acaba parecendo muito com o caso brasileiro. Na Colômbia, assim como no Brasil, também há registros de práticas higienistas e eugênicas, com a finalidade de depurar a “raça colombiana”, pois ela

²¹⁴ Trecho da escrivência de Joaquim. Tradução livre: “Você me mostra o desejo de continuar lutando com todo seu amor, e que sua pureza me acompanhe o sentimento de um povo em justa harmonia, para demonstrar mudança”.

²¹⁵ Tradução livre: [...] tanto por parte das elites nacionais que assumiram a tarefa de criar identidades nacionais, como de estudiosos que investigaram o processo histórico de construção da nação. Além disso, a ideia de que "somos todos mestiços" é algo que se ouve e que tem ressonância em todas as classes sociais da região. (p. 274).

carecia de atributos e qualidades mínimas para o desenvolvimento do país (CASTRO-GOMEZ, 2007; VÉLEZ, 2005: 213).

Para os intelectuais eugenistas do país, a “degenerescência racial” caminhava lado a lado à degradação moral, intelectual e física dos colombianos. A grande questão a ser pensada, após a abolição da escravatura, em 1851, era como garantir soberania, estabilidade e ordem política, em um país marcado por “mestiços degenerados” e corrompidos pelo sangue de africanos e indígenas. Uma das saídas encontradas pelas elites para tal problema, assim como no Brasil, foi o branqueamento populacional, por meio de estímulos à imigração de europeus para a Colômbia. Sob um enredo muito comum, a colonização na América Latina segue, em quase todos os países, uma história que apresenta os europeus e descendentes como protagonistas da história da colonização em tal região. Fanon (2008), em crítica pós-colonial, argumenta que a imposição da brancura da pele como norma é uma das formas mais comuns e eficientes de dominação europeia nos processos de colonização. O processo de embranquecimento seria um apagamento dos vários aspectos constitutivos dos povos (outros), que os colonizadores tiveram contato nas colônias. A colonização em si significa uma violenta suplantação de modos de ser, de culturas, das corporeidades, de territorialidades, de saberes e identidades, que, além de devastar os povos, ainda submete os colonizados à sobreposição da identidade branca durante todo o processo.

Considerando o branqueamento como a maneira mais eficaz de “depurar” o sangue da mestiçagem, governantes e intelectuais colombianos passaram a defender a necessidade de políticas estatais de promoção à europeização da sociedade em amplo sentido: incluindo tanto a dimensão biológica do branqueamento da pele quanto a dimensão cultural e estética europeia.

Analisando tal momento, Wade (1993) identifica dois grandes movimentos no processo de embranquecimento colombiano:

a) um movimento que tentava legitimar uma ideologia “democrática” contida no lema “somos todos mestiços”, fórmula comum em toda América Latina, inclusive no Brasil;

b) um movimento, dito em termos atuais: um colorismo²¹⁶, que discriminava os mestiços, a partir de uma gradação na cor da pele (dos mais claros aos mais escuros). Quanto mais escuro e próximo à imagem de negro menos desejável era o cidadão. Quanto mais claro e próximo do “ideal” branco mais aceitável seria a pessoa.

Assim, o branqueamento populacional colombiano viria pela “importação” de brancos europeus, por meio de políticas governamentais oficiais incentivadas pela elite do país. Em tal cenário de embranquecimento, os negros eram vistos como detentores de características indesejáveis, como se observa na descrição das populações negras colombianas, feitas por Jorge Bejarano²¹⁷.

Duros y resistentes a la acción deletérea de nuestros climas tropicales; ágiles y rápidos para surcar los ríos; aptos para el laboreo de las minas y para los menesteres agrícolas; fecundos con asombrosidad cuando viven bajo climas convenientes, los negros se multiplicaron por efecto de la generación y de la intensa introducción de ellos, con rapidez que sobrepasó a todo lo imaginado [...] La raza negra, favorecida por el sol tropical, por sus costumbres salvajes y por su escasa intelectualidad y moralidad, se reprodujo prodigiosamente y pobló las extensas comarcas de nuestros valles y ríos²¹⁸ (BEJARANO, 1920, p. 192 *apud* RESTREPO, 2007, p. 49).

Um dos mais importantes intelectuais colombianos do século XIX, José Maria Samper²¹⁹, também entendia a mistura racial como algo bastante pernicioso à formação da sociedade, principalmente, por entender o negro como um

²¹⁶ De acordo com o site Geledés, colorismo “[...] ou pigmentocracia é a discriminação pela cor da pele e é muito comum em países que sofreram a colonização europeia e em países pós-escravocratas. De uma maneira simplificada, o termo quer dizer que, quanto mais pigmentada uma pessoa, mais exclusão e discriminação essa pessoa irá sofrer” (Colorismo: o que é, como funciona - Geledés (geledes.org.br)).

²¹⁷ Jorge Bejarano Martínez foi um médico colombiano que se destacou pela sua defesa de políticas higienistas como forma de controle social e racial na Colômbia. Teve importante participação e atuação no Partido Liberal daquele país. Para saber mais sobre Jorge Bejarano consultar a dissertação de mestrado de Rodrigo Ospina Ortiz intitulada: “Jorge Bejarano: um intelectual orgânico del Partido Liebral 1888-1966” disponível no site da Universidad Nacional del Colombia.

²¹⁸ Tradução livre: Duros e resistentes à ação deletéria de nossos climas tropicais; ágil e rápido para navegar pelos rios; adequado para trabalhar nas minas e para fins agrícolas; surpreendentemente férteis quando vivem em climas adequados, os negros se multiplicam em decorrência da geração e da intensa introdução deles, com uma velocidade que supera tudo o que se imaginava [...] A raça negra, favorecidos pelo sol tropical, por seus costumes selvagens e por causa de sua baixa intelectualidade e moralidade, reproduziu-se prodigiosamente e povoou as extensas regiões de nossos vales e rios.

²¹⁹ José María Balbino Venancio Samper Agudelo nascido em 31 de março de 1828 e falecido em 22 de julho de 1888. Foi um influente advogado, político e escritor colombiano.

[...] homem primitivo, tosco, brutal, indolente, semisselvagem e tostado pelo sol tropical, o boga colombiano, com toda sua insolência, com seu fanatismo estúpido, sua covarde petulância, sua indolência incrível e seu cinismo de linguagem, filhos mais da ignorância do que da corrupção; e mais aqui [i.e., no navio a vapor] o europeu, ativo, inteligente, branco e elegante, muitas vezes loiro, com seu olhar penetrante e poético, sua linguagem vibrante e rápida, sua elevação de espírito, suas formas sempre distintas [...] o boga, descendente da África e filho do cruzamento de raças envelhecidas pela tirania, não tem quase da humanidade, exceto a forma exterior e as necessidades e forças primitivas [...] O boga de Magdalena não é mais que um bruto que fala muitíssimo mal, sempre impudico, carnal, insolente, ladrão e covarde (SAMPER *apud* WADE, 1993, p. 59).

Similar ao que aconteceu no Brasil, ao longo do tempo, a mestiçagem foi deixando de ser a explicação dos males da nação, para se tornar o discurso representativo da identidade colombiana, ou da colombianidade. Mesmo assumindo um discurso em que aparentemente incluía a mestiçagem, a busca pelo embranquecimento da população não foi abandonada, pois a ideia de progresso no período estava intimamente relacionada à figura do branco europeu. Assim sendo, a presença da ideologia da mestiçagem era a garantia da perpetuação das hierarquias raciais, estabelecidas desde o século XIX. A Colômbia, segundo Castillo (2007), contrasta em relação aos demais países da América Latina, por não considerar que negros e indígenas tenham contribuído, da mesma forma, para a formação da identidade nacional. A ideia de “*nación mestiza*” na Colômbia, ou a colombianidade, inclui, com mais ênfase, a participação das populações indígenas do que dos afrodescendentes.

Ao apontar a maior aceitação das populações indígenas, é preciso ressaltar que a “incorporação” da população à ordem e à identidade nacional, também, eram bastante problemáticas, afinal, a intenção era realizar um branqueamento tanto nos aspectos físicos quanto nos aspectos culturais da nação. Logo, não havia qualquer intenção de preservação de modos de ser e culturas. Apesar dos indígenas representarem apenas 2% da população colombiana, a força política junto ao Estado fez deles o “Outro”²²⁰ por excelência. Fato que não se estendeu aos afro-colombianos: o reconhecimento político deles como sujeitos de direitos só viria acontecer para tal população no século seguinte. Exatamente por isso, Wade (1993, 1997) afirma que negros e indígenas ocuparam lugares distintos nas estruturas de alteridade colombiana desde o período

²²⁰ A ideia de “outro” passa, necessariamente, pelo entendimento tanto do contexto antropológico, quando político e civilizatório.

colonial. Tal situação teria retardado o desenvolvimento de uma noção de coletividade e de organização política de tais comunidades, no contexto político colombiano (RESTREPO, 2020; 1998; WADE, 1993).

Em termos históricos, o século XX é, frequentemente, apontado como o auge das mobilizações dos movimentos sociais afro-colombianos, em torno de repertórios únicos diante do Estado. As primeiras organizações negras colombianas surgiram nos anos 70 do século XX, com a intenção de denunciar a discriminação racial, a ausência de representação política negra e as desigualdades socioeconômicas entre negros e brancos naquele país (WADE, 1993). A pauta, para além da luta contra a discriminação racial, era por uma reafirmação étnica da população afro-colombiana, que superasse a invisibilidade imposta, institucionalmente, a tal população, desde a abolição da escravatura. Restrepo (2020) considera que a visibilização, em tal momento, seguiu uma articulação, orientada por um viés de etnização da comunidade negra, pois levaria à configuração das comunidades negras como sujeitos de direitos, políticos e étnicos.

A socióloga colombiana Catalina Gonzalez Zambrano (2012), em dissertação de mestrado, tratou das dinâmicas da ação coletiva dos grupos negros na Colômbia, demonstrando que, historicamente, a maior parte das mobilizações negras colombianas centrou-se no campo, pois a pauta central nos anos 1980 e 1990 era a demanda por reconhecimento territorial. Segundo ela, o fato de existir maior representatividade dos movimentos sociais negros, no campo, relaciona-se à história das populações dos palenques formados, ainda, no período da colonização e da escravatura na Colômbia. Apesar de reconhecer que a maior representatividade das mobilizações negras colombianas acontece no campo a partir dos anos 1980 e 1990, Zambrano (2012), também, aponta para a existência de outros movimentos sociais negros, surgidos nos anos 1970 incentivados pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEB)²²¹ da Igreja Católica. Um dos destaques de tal período, segundo ela, é a Associação Campesina Integral do Atrato (ACIA).

²²¹ Segundo a autora, essa influência está intimamente relacionada à ascensão da Teologia da Libertação na América Latina.

A despeito do surgimento de tais organizações durante o descrito momento, a autora ressalta que, em todos os movimentos, não havia, ainda, uma pauta com demandas relacionadas ao pertencimento étnico ou racial, pois o foco principal em tal fase eram as demandas por demarcação territorial (ZAMBRANO, 2012). Paralelamente às organizações no campo, surgiram, também, variados movimentos sociais negros, nas áreas urbanas da Colômbia nos anos 1970 e 1980. Neles, Zambrano (2012) visualiza a existência de espelhamento nas lutas pelos direitos civis norte-americanos e por outros movimentos sociais negros latino-americanos. Em tais grupos, ao contrário das mobilizações no campo, as pautas eram claramente identitárias e contra as práticas racistas/excludentes do país. Segundo a autora, eram grupos compostos por um perfil populacional bastante intelectualizado, composto por professores e estudantes universitários, além de membros de classe média com níveis educacionais mais elevados. Como exemplo de tal característica, a autora destaca a fundação, em Bogotá, do Centro de Investigações e Desenvolvimento da Cultura Negra (CIDCUN), em 1975. O referido centro era responsável, desde a criação, pela publicação do jornal *Presencia Negra*, financiado pela UNESCO, com o intuito de debater sobre racismo, discriminação racial e conscientização política afro-colombiana.

Também no ano de 1975, no contexto urbano colombiano, identificamos a “Fundação Colombiana de Investigações Folclóricas e Centro de Estudos Afro-colombianos”²²², criada por Manuel Zapata Olivella²²³ e o “Centro de Estudos Franz Fanon” fundado por Sancy Mosquera Perez²²⁴. Em 1976, destaca-se a organização Soweto, fundada por um grupo de estudantes universitários insatisfeitos com o tratamento da questão racial dentro das entidades políticas de esquerda da época. O principal objetivo era compreender as múltiplas opressões e marginalizações, sofridas pelos afro-colombianos. No ano de 1982, o Soweto deu lugar ao Movimento Cimarrón, na cidade do Valle de Cauca. O movimento Cimarrón possui um caráter urbano de composição

²²² Tradução livre de “Fundación colombiana de investigaciones folclóricas y centro de estudios afrocolombianos”.

²²³ Manuel Zapata Olivella foi um antropólogo, escritor e médico colombiano. Nascido em 1920 e falecido em 2004. É considerado um dos mais importantes intelectuais negros colombianos do período. Para conhecer mais sobre sua trajetória ler o livro “Manuel Zapata Olivella e o “escurecimento da literatura latino-americana” de Antônio Tillis lançado em 2012 pela EDUERJ.

²²⁴ Sancy Mosquera Perez foi uma importante intelectual liderança negra de Choco. Nascido em 1954 e falecido em 2011. Mais informações vide site: [afrocolombianosvisibles: SANCY MOSQUERA PÉREZ \(1954-2011\)](#).

majoritária de intelectuais. A luta gira em torno da discussão do racismo, da discriminação racial e de oportunidades igualitárias para os afro-colombianos. Ao longo de toda a década de 1980, o movimento Cimarrón ganhou destaque, por ser o movimento social negro mais importante da Colômbia.

O movimento Cimarrón destaca-se, também, no contexto dos movimentos sociais, por ter foco na educação e pela defesa de “educação para criar consciência” e para “formar as comunidades afro-colombianas para que reivindicuem sua etnicidade com vocação de poder político” (AGUDELO, 2005, p. 122). O ideal do movimento era propor um leque de ações que levassem à conscientização da luta contra a discriminação racial e o racismo existente no meio urbano da Colômbia. Por ser um movimento de muita representatividade, no país, as ações possuíam grande capilaridade em cidades como: Cali, Bogotá, Medellín, Barranquilla e Cartagena, contando, também, com o apoio de populações da região de Chocó, especificamente, de Condoto, Tadó, Quidó, Andagoya e Puerto Tejada. O movimento Cimarrón consolidou-se, ao longo dos anos 1970 e 1980, como uma importante referência política do país. Além disso, o movimento foi capaz de reunir, em atividades e ações, um público majoritariamente jovem, que queriam educar-se, politicamente, para combater às desigualdades raciais no país. Assim, o movimento consegue cumprir duplo objetivo pedagógico de conscientização da questão racial e de renovação política do ativismo negro da Colômbia (SANTOS, 2012).

Apesar do reconhecimento e da capilaridade nos centros urbanos, Wade (1994) revela que nem tudo era tão simples, para o movimento Cimarrón. Segundo o autor, o movimento enfrentou grandes dificuldades para a ampliação das ações na região da costa do Pacífico, região em que as populações negras se encontravam em situação de pobreza. Ali, a diferença linguística, o analfabetismo e o isolamento geográficos de alguns grupos eram obstáculos às ações do movimento. Havia, também, uma dificuldade na unificação do discurso e de luta com as populações, visto que elas centravam as lutas, primordialmente, em torno da questão da demarcação territorial, deixando de lado a unificação do reconhecimento étnico-racial negro colombiano rural e urbano. Por haver uma percepção cindida entre os negros da cidade e do campo na Colômbia, a inspiração estadunidense de coletividade étnico-racial, seguida pelo

Movimento Cimarrón era bastante ineficiente para o caso colombiano, pois as demandas não conseguiam se encontrar e unificar-se. A questão nodal, em tal caso, era que as comunidades negras do campo e da cidade não se percebiam como grupo étnico único. Era como se, apesar de negros, fossem diferentes, devido às questões territoriais e de identidade. O grande nó, o movimento afro-colombiano, diferentemente dos movimentos sociais indígenas, era saber como lidar com a fragmentação étnica, pois, segundo Restrepo (2020):

[...] nem todos os negros (que se reconheciam com tal ou não) poderiam se enquadrar nas interpelações e posicionamentos de grupos étnicos. Em primeiro lugar e de uma maneira mais clara enquadravam-se as comunidades negras ribeirinhas ou litorâneas, com certas práticas tradicionais de produção, gestão coletiva do território, tradicionalismo nas formas de autoridade e diferença cultural na região do Pacífico colombiano. Enquanto que a maior parte dos afrodescendentes que viviam em grandes cidades como Cali, Bogotá, Cartagena e Medellín somente de uma forma muito pontual poderiam aparecer como grupo étnico diante das interpelações e posicionamentos.. (RESTREPO, 2020, p. 83).

A citada dificuldade de diálogo e unificação de pautas acaba justificando a presença de duas grandes frentes de ações coletivas negras no caso Colombiano até os anos 1990. Em uma das frentes estava localizada a vertente de movimentos sociais negros rurais, representados, principalmente, pela ACIA, que buscava um reconhecimento étnico-cultural, baseado na defesa dos territórios negros nas costas do Pacífico e do Caribe. Em outra frente, estava o movimento afro-colombiano urbano, representado pelo movimento Cimarrón, com uma discussão pautada na luta pela igualdade racial no país. Tal heterogeneidade de organizações e de perspectivas na luta acabou ocasionando uma desigualdade de pautas e de condições organizativas, pois fragmentava a articulação, entre as organizações negras, diante do Estado e da sociedade civil colombiana. Por consequência, a citada diferenciação, entre os movimentos sociais negros, resultava em uma participação política, também, fragmentada, pois era como se existissem grupos distintos com pautas e sujeitos políticos diferentes.

No final dos anos 1980, no governo de Virgílio Barco Vargas²²⁵, o Movimento 19 de abril (M-19)²²⁶, negociou com o então governo um tratado de paz. Durante a negociação, o M-19 exigiu, como contrapartida em tal tratado, a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte (ANC), de maneira que fosse garantida na nova Constituição a criação de novos partidos políticos e a representação de grupos minoritários. O governo de Virgílio Barco Vargas recusou tal proposta e inúmeros movimentos sociais somaram-se ao M-19, na luta por uma nova constituição. Destacamos, aqui, a presença do movimento, criado por estudantes e professores universitários, chamado “*Todavía podemos salvar a Colombia*”, com o objetivo de conclamar a população e potencializar a luta pela convocação da ANC. Um dos líderes de tal movimento, o professor universitário Fernando Carrillo, propôs que fosse acrescido mais uma cédula, a sétima cédula (*La séptima papeleta*²²⁷), na votação majoritária de 11 de março de 1990. A proposta foi tão bem sucedida que o país contou com a adesão de 90% dos votantes da eleição sendo favoráveis à convocação da ANC.

Cabe ressaltar a importância de tal momento, pois, desde a independência da Espanha, o país vem apresentando um sistema político bipartidário e diversos episódios de violência. No século XIX, por exemplo, foram 28 guerras civis, incluindo, em tal contabilidade, a conhecida Guerra dos Mil Dias (1899-1902)²²⁸. Ao voltar o olhar para o século XX, a intensificação dos conflitos armados, o narcotráfico, as atividades guerrilheiras e os grupos paramilitares, atuando em diversas regiões do país, acabaram ocasionando um grave problema social, para diversos setores da sociedade colombiana. Ao relembrar dos listados fatos entendemos como as pautas políticas e raciais se localizam no país, no período pré-constituição de 1991. Apesar da urgência, a iniciativa de uma nova constituição não viria pelas mãos e pelas ideias

²²⁵ Virgilio Barco Vargas foi presidente da Colômbia entre 1986 e 1990. Era engenheiro civil, diplomata e político pelo Partido Liberal Colombiano.

²²⁶ O Movimento 19 de abril (M-19) foi uma organização de guerrilha urbana. Surgiu no cenário colombiano nos anos 70. Era formado por jovens de classe média que se diziam desiludidos com a esquerda tradicional. Seu principal objetivo era estabelecer uma democracia real na Colômbia.

²²⁷ Em março de 1990 havia uma previsão de eleições nacionais para 6 cargos políticos na Colômbia. Ou seja, 6 “papeletas” (ou votos) para 6 cargos políticos. Aproveitando este momento eleitoral, o movimento propõe a inclusão de mais uma “papeleta”, ou, o sétimo voto pela convocação da ANC.

²²⁸ A Guerra dos Mil Dias foi uma guerra civil que devastou a República da Colômbia ocorrida entre 1899 e 1902. Resultou na vitória do governo e, posteriormente, na separação do Panamá em 1903.

dos governantes, por livre e voluntária iniciativa. Tal proposta resultou da pressão exercida pelos diversos grupos sociais, por reconhecimento de direitos. Cabe lembrar, que, também estava em jogo o fim de uma ideologia étnico-racial de nação mestiça, construída e popularizada pelas instituições e pelo imaginário social, desde o século XIX, pelas elites políticas e intelectuais do país. A nova constituição era o sinal de uma abertura democrática, no país, evidenciado pela pressão dos movimentos sociais (RODRIGUES, 1998; WADE, 1997).

Assim, em dezembro de 1990, sob a presidência de César Gaviria²²⁹, foi convocada uma eleição para 70 (setenta) membros da ANC. Aproveitando a convocação, as organizações negras colombianas criam o Iº Encontro de Comunidades Negras, com o objetivo de mobilizar os afro-colombianos, para participar dos debates e da ANC. De tal encontro surgiram três candidaturas, para as eleições de composição dos membros da ANC. Apesar disso, nenhum dos candidatos de tais comunidades conseguiu se eleger para representar a população afro-colombiana na ANC (RODRIGUES, 2020). Apesar de estarmos diante de uma Assembleia Constitucional, que pretendia incluir representantes de minorias étnicas, religiosas e políticas, nota-se que os movimentos sociais afro-colombianos enfrentaram grandes dificuldades, para estarem presente em tal momento. Para Restrepo (2020), as dificuldades de representação estavam relacionadas à maneira como a Colômbia constituía a noção de grupo étnico, e como tal concepção negava a identidade às comunidades negras. Segundo ele,

[...] a noção de grupo étnico operou em um campo semântico muito particular: se referia a comunidades tradicionais, principalmente rurais, com características culturais que são consideradas semelhantes a outras do ocidente e da modernidade. No discurso jurídico, assim como no acadêmico e político, prevaleceu a ideia de que as comunidades indígenas (ou melhor, certas comunidades indígenas) representam o paradigma do que é um grupo étnico (RESTREPO, 2020, p. 82).

Assim, Restrepo (2020) afirma que a diferença cultural não é argumento para se reconhecer um grupo étnico. Assim, a presença da diferença linguística, cultural e

²²⁹ César Augusto Gaviria Trujillo é um político colombiano. Presidiu a Colômbia de 1990 a 1994. Muitos referenciam ao seu governo pelo combate e extinção da organização criminosa de Pablo Escobar, famoso narcotraficante do país, em 1993.

fenotípica das populações da costa do Pacífico não era suficiente para configurar um grupo étnico, e, sim, um traço de diferença regional. No mesmo sentido, Restrepo (2020) explica que, para ser considerado grupo étnico na Colômbia, é preciso uma “[...] lógica da ancestralidade, da comunidade, da autenticidade, da territorialidade, da propriedade coletiva e da harmonia ambiental localizada em certos lugares rurais” (RESTREPO, 2020, p. 83). Devido ao estreito entendimento do que seriam grupos étnicos, os movimentos sociais negros colombianos tinham enorme dificuldade de reconhecimento e, por consequência, ter lugar de fala nas discussões da ANC. Os movimentos sociais indígenas acabavam sendo, apesar dos conflitos e das divergências, os únicos aliados das organizações negras colombianas para a cobrança por representatividade na ANC.

Na primeira etapa da ANC, a ausência dos movimentos sociais negros era justificada pela negação do direito de ser visto como grupo étnico. As diferenças entre as comunidades negras rurais e as urbanas acabavam dificultando o entendimento deles como um grupo étnico, afinal, como expôs Restrepo (2020), nem todos eram reconhecidos e enquadrados com tal pelo Estado. Assim, a questão central a ser resolvida pelos movimentos sociais afro-colombianos eram os argumentos para a aplicação do conceito de grupo étnico a todos os negros colombianos, pois pela forma como eram entendidos, não havia espaço para as diferenças e peculiaridades dos afro-colombianos. O que acabava dificultando o reconhecimento de que, independentemente da região geográfica, todos os negros colombianos são parte de um grupo étnico único. Restrepo (2020) ressalta que as diferenças internas dos grupos e a complexidade das identidades negras colombianas eram muito mal entendidas e acabavam gerando uma fragmentação interpretativa, pois,

Em primeiro lugar as comunidades negras rurais ribeirinhas ou litorâneas, com certas práticas tradicionais de produção, gestão coletiva do território e diferença cultural na região do Pacífico eram lembradas. A maior parte dos afrodescendentes que viviam em grandes cidades como Cali, Bogotá, Cartagena e Medellín somente de uma forma muito pontual poderia aparecer com um grupo étnico diante das interpelações e posicionamentos desta fase do giro multicultural. O mesmo aconteceu com as populações rurais ou habitantes de pequenos e médios conglomerados urbanos dos vales interandinos e do Caribe continental. As experiências e aspirações desses

grupos escapavam em grande parte dos termos nos quais se estavam tecendo as políticas e as lutas (RESTREPO, 2020, p. 84).

Fato é que da maneira como a questão estava sendo entendida, a discussão passava longe de um multiculturalismo racial, pois estava centrada somente em argumentos étnico-culturalista. Tais dificuldades e a ausência de representação na ANC acabaram sendo o pontapé inicial para a criação de uma rede nacional de entidades negras e de protestos que visibilizam a marginalidade histórica dos afro-colombianos. As demandas das comunidades negras passaram a ser apresentadas por diversos movimentos sociais, especialmente pela ACIA, OBAPO²³⁰, Cimarrón e PCN²³¹. Mesmo com a existência de diversas organizações, ainda não havia consenso sobre quais reivindicações deviam ser priorizadas junto a ANC. As demandas por reconhecimento territorial, controle coletivo dos recursos naturais, políticas públicas voltadas para a diminuição das desigualdades, legislações antirracistas, reconhecimento de práticas culturais, autonomia política dos territórios afro-colombianos e outras demandas constituíam um leque de demandas que não dialogavam entre si. Os grupos ainda não conseguiam se articular como uma coletividade, de maneira que gerasse consenso para a reivindicação de pautas comuns na ANC (SANTOS, 2012).

Tal desarticulação de coletividade e de demandas acabava interferindo nos reconhecimentos da população em geral e da imprensa nacional para a importância e legitimidade dos movimentos sociais afro-colombianos, visto que tais grupos não eram identificados como grupo étnico dotado de tradições culturais conectadas entre si, como acontecia com as comunidades indígenas. Até mesmo políticos nacionais e intelectuais, representados, em maioria, por antropólogos, não reconheciam a relevância das reivindicações do movimento afro-colombiano por direito étnicos e de territórios. Tanto que o relatório de Daniel Bonilla, um dos antropólogos que prestava assessoria aos grupos indígenas na ACN, refutava as demandas feitas pelos movimentos afro-colombianos alegando que não havia como reconhecer as

²³⁰ Organización de Barrios populares.

²³¹ O “Processo de Comunidades Negras” (PCN) nasceu em 1993 articulando uma rede de organizações negras em torno da regulamentação do AT55 e do fortalecimento do movimento. Os eixos norteadores eram: o caráter etnocultural da comunidade negra promulgado pela AT55 e o reconhecimento do direito coletivo aos territórios tradicionais.

credenciais históricas, sociais e jurídicas deles como uma identidade coletiva. Em relação ao relatório de Bonilla, Arrocha (1992) aponta falhas, pois desconhecia completamente a relevância territorial histórica negra nas costas do Pacífico e do Atlântico, além de ignorar a trajetória dos palenques e dos cimarrones durante a criação de identidades coletivas na Colômbia.

A despeito da recusa em aceitar e reconhecer as demandas coletivas dos movimentos afro-colombianos, alguns grupos negros conseguiram, de maneira isolada, o reconhecimento de pautas específicas na ACN. Parte das conquistas de algumas comunidades negras viria, por meio do apoio de Francisco Rojas Birry, líder indígena de Chocó. Birry era uma liderança indígena muito próxima à luta das populações negras da costa do Pacífico. Chamou atenção do Estado a presença de um líder indígena na ACN defendendo e afirmando direitos aos afro-colombianos. A ação representou uma espécie de reconhecimento e legitimidade às demandas até então ignoradas na ACN. A aliança entre Birry e as comunidades negras do Pacífico tornou-se o ponto de partida, para a inclusão de afro-colombianos na constituição. A inclusão do artigo 7 que diz “[...] o Estado reconhece e protege a diversidade étnica e cultural da nação colombiana”, no texto da Constituição, foi uma brecha importante, para que os movimentos afro-colombianos argumentassem a favor da ampliação do conceito de cidadania e da constituição como grupo étnico.

Com o reconhecimento enquanto nação multicultural e étnica ao debate, as demandas das comunidades negras começam a se articular com o debate da ANC. Fato que resultou na redação do Artigo Transitório 55 (AT55), que criava uma comissão especial para analisar as demandas afro-colombianas, incluindo as questões territoriais, mecanismos de preservação da identidade cultural negra e a promoção de desenvolvimento econômico e social de tais grupos. A consolidação dos movimentos sociais afro-colombianos surgia pelas mãos do ATT55 (RODRIGUES, 2020). Restrepo (2020) relembra que, paralelamente ao giro multicultural, há um discurso de biodiversidade muito próprio do período, em relação às comunidades negras do litoral, que passaram a ser entendidas como “guardiãs da natureza” em tais espaços. Seguindo o discurso da biodiversidade, a região do Pacífico colombiano

[...] logo se tornou envolvido pelo imaginário de sua providencial biodiversidade, na década de noventa, o Estado colombiano empreendeu várias iniciativas ambientais para impulsionar a região. O discurso da biodiversidade e sua encarnação no Pacífico colombiano, nos permite compreender a relevância da presença nesta primeira fase do giro multicultural de certas ansiedades ambientais nas relações entre o Estado e as populações afrodescendentes, constituindo o que Roosbelinda Cárdenas (2012) caracterizou como '**multiculturalismo verde**' (RESTREPO, 2020, p. 86).

Durante tal momento, o discurso ecológico atrelado às comunidades negras do Pacífico cumpriram importante papel de aproximação do Estado. A premissa de conservação era contemplada por uma lógica de "nativo ecológico"²³², pois

[...] suas práticas tradicionais de produção que, através da propriedade coletiva da terra e de uma racionalidade econômica que não priorizava a acumulação do capital, expressava harmonia ambiental que tinha sido garantia da conservação da biodiversidade do Pacífico" (RESTREPO, 2020, p. 86).

Outra importante conquista dos movimentos sociais afro-colombianos acontece em 11 de agosto de 1992, com a criação da Comissão Especial para as Comunidades Negras. Ela representa um importante passo para as discussões sobre raça e etnicidade no país. A comissão era composta por representantes dos movimentos sociais afro-colombianos da costa do Pacífico observando-se, assim, o início de uma articulação e de discursos em torno da etnização política da referida população. Os movimentos sociais afro-colombianos urbanos, como o Movimento Cimarrón, não tinham representação na comissão. A exclusão estava ligada à falta de conexão à adoção de políticas multiculturais ecológicas do estado colombiano. Apesar disso, as comunidades negras do Pacífico, mesmo espelhando o discurso dos movimentos indígenas, conseguiram caminhar em direção à aprovação da Lei 70. A caminhada foi bastante tortuosa e cheia de discussões sobre a legitimidade étnica ou não de movimentos sociais afro-colombianos, como um todo. Uma das propostas, apresentadas à comissão, para as comunidades afro-colombianas era a desracializar

²³² Segundo Restrepo (2020), o termo foi criado por Astrid Ulloa (2004) para denominar as articulações entre representantes indígenas e o Estado. Restrepo (2020) se apropria dele por considera-lo relevante também para o entendimento da dimensão ambientalista no processo de etnização das comunidades negras colombianas.

as demandas, sob a lógica argumentativa de que elas não se enquadravam nos critérios de comunidades étnicas. A proposta era bastante delicada, pois, se as comunidades negras da costa do Pacífico assumissem tal caracterização, elas excluiriam os movimentos sociais negros urbanos. O que inviabilizaria completamente a ampliação do conceito jurídico de comunidades negras, para além da zona rural (RODRIGUES, 2020).

Apesar da dificuldade e da intensa negociação entre acadêmicos, agentes estatais e as organizações do movimento negro para o reconhecimento das populações afro-colombianas como grupos étnicos, foi aprovada, em agosto de 1993, a Lei 70, também conhecida como “Lei das comunidades negras”. A referida lei se apresentou como uma das mais importantes leis étnico-raciais do país ao reconhecer o direito territorial coletivo das comunidades da costa do Pacífico e por estabelecer mecanismos de proteção social e econômica aos demais afro-colombianos. Em relação Ao último ponto, a lei amplia a percepção de grupos afro-colombianos dando possibilidade de reconhecimento das populações negras, que vivem nos meios urbanos, principalmente, na capital, Bogotá, reconhecendo-as como portadoras de direitos políticos, sociais e culturais diferenciados. No entanto, o reconhecimento de cinco milhões de hectares, na região costeira banhada pelo Oceano Pacífico, como território coletivo, é apontado como uma das maiores conquistas da lei 70 (ZAMBRANO, 2012; RODRIGUES, 2020). Em contrapartida, Wade (1997) argumenta que uma das falhas da Lei 70 foi igualar, socialmente e juridicamente, as populações indígenas e afro-colombianas. Fato que leva à falsa ideia de que as experiências de cada um dos citados dois povos são similares no país.

Outro ponto de destaque na Lei 70 é que, a partir da promulgação, toda política pública destinada à população afro-colombiana, antes de ser implementada, precisa da participação das autoridades de tais comunidade, tanto para a criação quanto para a autorização, visando o respeito às particularidades e à preservação do meio ambiente. A lei 70 cria, também, a Divisão de Assuntos para as Comunidades Negras, Afro-colombianas, Raizais e Palenqueras, vinculada ao Ministério do Interior. Tal divisão ficaria responsável pelo assessoramento e pela formulação de políticas públicas voltadas para o reconhecimento da diversidade étnica-cultural de tais comunidades.

Além da Comissão Consultiva de Alto Nível (CCAN), com a finalidade de mediar relações entre Estado e comunidades negras, permitindo, inclusive, a eleição de dois candidatos afro-colombianos para o Congresso daquele país. Fato que acabou gerando o mau uso de tal, representação por parte de uma elite negra de Chocó, que nada tinha a ver com as organizações negras (SANTOS, 2012).

Diferentemente do Brasil, a principal luta dos movimentos afro-colombianos diante do estado foi o reconhecimento enquanto grupo étnico-cultural. A discussão sobre o racismo e a discriminação ganhou, muitas vezes, um lugar marginal em tal percurso, pois a questão do reconhecimento dos territórios acabou por gerar um coadjuvantismo da luta contra o racismo. Isso se deu porque a luta por reconhecimento estava muito atrelada à forma, como são entendidos os grupos indígenas na Colômbia e, muitas vezes, a questão racial se perdia. Wade (1993) acredita que isso gerou uma indianização dos movimentos sociais afro-colombianos, pois sempre se pensou os movimentos com base em parâmetros indígenas: o que gerou um espelhamento às avessas, por não serem grupos que apresentavam tantas similaridades em relação à formação, culturas e demandas. Até mesmo o apoio de intelectuais aos movimentos sociais afro-colombianos foi algo bastante raro, pois, também, recaía sob a perspectiva da indianização dos movimentos afro-colombianos. O fato de atrelar os movimentos sociais afro-colombianos aos movimentos indígenas favoreceu, em parte, as comunidades da costa do Pacífico. Em contrapartida, invisibilizou a realidade racial dos afro-colombianos, que vivem fora de tais territórios, como o caso daqueles que vivem nas áreas urbanas e, em alguns casos, em áreas rurais. O preço pago pelos movimentos afro-colombianos pelo reconhecimento do Estado foi a “des-racilização” das demandas.

Entretanto, é preciso considerar que outros caminhos para o reconhecimento não se mostravam possíveis naquele contexto. O que resultou em respostas heterogêneas e contraditórias, pois foram ignoradas as situações de racismo e discriminação racial que tal população vivenciava (SANTOS, 2016; RODRIGUES, 2020). Apesar de todas as contradições elencadas, a Lei 70 representou um importante incremento à visibilização da luta e das demandas das organizações afro-colombianas. Em termos

educacionais, o artigo 40 de tal lei apresenta especificações importantes para o acesso à educação, ao dizer que:

[...] el Gobierno destinará las partidas presupuestales para garantizar mayores oportunidades de acceso a la educación superior a los miembros de la Comunidades Negras. Así mismo diseñará mecanismos de fomento para la capacitación técnica, tecnológica y superior, con destino a las Comunidades Negras en los distintos niveles de capacitación. Para este efecto, se creará, entre otros, un Fondo Especial de Becas para educación superior administrado por el Icetex (Instituto Colombiano de Estudios no Exterior), destinado a estudiantes en las Comunidades Negras de escasos recursos y que destaquen por su desempeño académico (Art. 40, Lei 70, 1993)²³³.

Assim, a Ley 70, ao prever orçamento próprio para fomentar o acesso das comunidades negras à educação, em especial, a de nível superior, representaria um grande avanço à caminhada para as Ações Afirmativas no país. Soma-se, a tal esforço de inclusão, a Lei Geral da Educação Colombiana (*Ley General de Educación – Ley 115 de 8 Febrero de 1994*). Tal lei regulamenta o sistema educacional do país, e, apesar de não tratar diretamente das questões relacionadas ao racismo, a maior relevância à questão étnico-racial está presente no capítulo 3 (*Educación para grupos étnicos*), que dispõe sobre a valorização e a proteção da identidade cultural negra, por meio da etnoeducação: estabelece diretrizes para uma educação que esteja de acordo com a cultura de tais populações, como é possível se observar no seguinte trecho:

Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones. [...] La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura (Cap. 3, Art. 55 e 56 – LEY GENERAL DA EDUCACIÓN, 1994)²³⁴.

²³³ Tradução livre: “[...] o Governo alocará as dotações orçamentárias para garantir maiores oportunidades de acesso à educação superior aos membros das Comunidades Negras. Da mesma forma, desenhará mecanismos de promoção de formação técnica, tecnológica e superior, destinados às Comunidades Negras nos diferentes níveis de formação. Para esse fim, será criado um Fundo Especial de Bolsas para Educação Superior, administrado pelo Icetex (Instituto Colombiano de Estudios Não-Estrangeiros), para estudantes de Comunidades Negras de baixa renda, que se destacam por seu desempenho acadêmico. (Art. 40, Lei 70, 1993).

²³⁴ Tradução livre: Essa educação deve estar vinculada ao meio ambiente, ao processo de produção, ao processo social e cultural, respeitando suas crenças e tradições. [...] A educação em grupos étnicos será norteadada pelos princípios e objetivos gerais da educação estabelecidos na integralidade,

Santos (2016), ao identificar o processo de elaboração e promulgação da Constituição de 1991, da Lei 70 e da Lei Geral da Educação, aponta que, no sentido prático, os representantes do Estado e dos movimentos sociais não associavam tais instrumentos às políticas de ações afirmativas. O que ocorria porque, segundo o autor, tais legislações possuem pouco apelo popular naquele país, inclusive entre os próprios beneficiários, os afrodescendentes. Para ele, a maneira como os movimentos sociais entendem as políticas afirmativas raciais, na Colômbia, relaciona-se, diretamente, aos direitos territoriais, culturais, à reformulação de conteúdos educativos sobre a história dos afro-colombianos e à etnoeducação. Baseando-se em tal entendimento, tais políticas acabam possuindo muito pouca relação com a ideia de justiça reparatória (SANTOS, 2016). Restrepo (2020) também considera que elas apresentaram uma ação bastante tímida, em relação às reais demandas das comunidades negras. Paralelamente à criação das leis, no início dos anos 1990, nota-se uma mudança nas dinâmicas sociais da Colômbia, ao final de tal década. Novas questões começam a se apresentar na realidade das comunidades negras, em especial, as do Pacífico. Restrepo (2020) apresenta a existência e a emergência dos conflitos armados como fatos que mudam, substancialmente, as demandas de tais populações. Segundo ele,

A escalada do conflito armado e suas associações com interesses comerciais legais e ilegais, tanto na região do Pacífico quando nas áreas habitadas por afrodescendentes, são o gatilho que desencadeará o deslocamento e atos de violência contra essas populações. Essa escalada, explicada pela confluência perversa do belicismo de setores da classe política de um lado e, por outro, pela lógica econômica de vários grupos armados ilegalmente, atingiu com intensidade as populações rurais em todo o país, sendo os afrodescendentes e, em particular, os do Pacífico colombiano os mais afetados (RESTREPO, 2020, p. 88).

interculturalidade, diversidade linguística. Sua finalidade será fortalecer os processos de identidade, conhecimento, socialização, proteção e uso adequado da natureza, sistema e práticas de organização comunitária, uso de línguas vernáculas, formação de professores e pesquisa em todas as áreas da cultura. , participação comunitária, flexibilidade e progressividade²³⁴. (Cap. 3, Art. 55 e 56 – Lei Geral da Educação, 1994).

Se ao início dos anos 1990 tais populações estavam à margem dos descritos conflitos, ao final de tal, década “[...] do rio Atrato, no extremo norte, até Tumaco, na fronteira com o Equador, o Pacífico colombiano se tornou uma cena febril de guerra” (RESTREPO, 2020, p. 88). A situação está associada à presença do narcotráfico e da mineração ilegal, assim como à legalização do comércio da palma africana. Em meio ao referido contexto, as garantias oferecidas pelas leis vigentes de titulação de terras não dão conta de oferecer condições de permanência em tais locais. Além de haver a presença de conselhos e organizações comunitárias que não agem, necessariamente, em nome do interesse de tais comunidades. Assim, a partir da virada do milênio, Restrepo (2020) considera que o Estado inicia uma nova forma de se relacionar com os movimentos sociais afro-colombianos. Para ele, tal fase é caracterizada

[...] por dois processos contraditórios. De um lado, pela ampliação do sujeito político e dos direitos, separando-se de vários aspectos da articulação inicial das comunidades negras como grupo étnico que encontrou sua expressão paradigmática no Pacífico colombiano. Por outro lado, há evidências de um processo de expansão e limitação pelo Estado do possível escopo e exercício dos direitos já adquiridos nos anos 90 (RESTREPO, 2020, p. 88).

Ampliando a questão, Restrepo (2020) aponta que todas as descritas mudanças virão acompanhadas pelo avanço da violência, especialmente, na costa do Pacífico: vai mudando toda dinâmica dos movimentos, pois a “[...] região passou, em poucos anos, do ‘refúgio de paz’ para um pesadelo abominável de guerra” (p. 89). Em termos históricos, tal escada da violência inicia-se quando

Os grupos paramilitares começaram a estender sua influência na região a partir de 1996, começando no extremo norte até o baixo Atrato. Dez anos depois, em meados da primeira década de 2000, os herdeiros dos paramilitares estavam presentes em grande parte das áreas urbanas do Pacífico. No início dos anos 2000, os guerrilheiros das FARC e do ELN, que tinham uma presença marginal ou nenhuma presença na região, tendem a se posicionar em áreas rurais das bacias hidrográficas, especialmente em seus cursos médios e cabeceiras, onde controlam o cultivo e o processamento da coca em expansão, assim como a entrada das retro escavadoras e das grandes dragas associadas a mineração ilegal (RESTREPO, 2020, p. 89).

A nova realidade acaba resultando em uma expropriação e em um elevado número de mortes por conflitos com os grupos paramilitares das citadas regiões. As pautas por delimitação territorial ganham outros contornos, pois a violência acaba deslocando

populações inteiras de tais regiões. Ao final dos anos 1990, organizações, como a Associação de Descolocados afro-colombianos – AFRODES, passam a existir, somando às questões étnicas a pauta dos descolamentos, o direito à vida e às reparações. Tais expropriações impactam as populações negras na raiz da concepção de sujeitos de direitos e políticos, pois

[...] a dinâmica dos deslocamentos de centenas de membros das comunidades negras do Pacífico, incluindo alguns dos seus representantes, faz com que enfrentem outras experiências e necessidades nos grandes centros urbanos, fora de seus territórios ancestrais estabelecidos. Portanto, não poucos membros das paradigmáticas comunidades negras do Pacífico estavam chegando cada vez mais a Bogotá, a Medellín, a Cali e a Cartagena. Isso significa não só uma regularização, mas também uma redefinição das comunidades negras como um grupo étnico (RESTREPO, 2020, p. 90).

Assim, como adianta Restrepo (2020), as pautas das populações em questão acabam passando por mudanças, porque, também, os contornos políticos e étnicos se alteram, em meio a tal contexto do conflito armado e de deslocamento. Segundo o autor,

[...] são deslocados, mas não como os demais. Eles foram expulsos não de suas terras, mas de seus territórios. Eles tendem a enfrentar não apenas a fuga, mas o confinamento. Eles são muito mais afetados, tanto em proporção numérica quanto pelo desmonte de suas culturas ancestrais (RESTREPO, 2020, p. 91).

A nova caracterização tornou, no contexto colombiano, as comunidades negras não só sujeitas de um grupo étnico, mas, também, populações vulneráveis e vítimas do conflito armado do país. O que acabou gerando uma inflexão maior no ser afro-colombiano do que no pertencer a uma comunidade negra. Segundo Restrepo (2020), “[...] o sujeito político e de direitos ainda é representado pela diferença, mas essa diferença não passa necessariamente por uma alteridade ancestralizada, comunalizada e localizada como os antípodas culturais da modernidade” (p. 92). Por isso, o giro multicultural proporciona uma ampliação ao entendimento, por considerar que o sujeito afrodiaspórico não mais se circunscreve às comunidades rurais, ribeirinhas e do Pacífico. Segundo o autor, “[...] é a corporeidade negra que se torna o significante da ruptura e da ligação do sujeito político e de direitos que emerge no regime de vitimização” (RESTREPO, 2020, p. 92).

Em 2001, durante a 3ª Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, em Durban, na África do Sul, o país se comprometeu com a Declaração e o Plano de Ação, para a implementação de programas e medidas de combate à discriminação racial, inclusive, por meio da criação de políticas de ação afirmativa²³⁵. Observou-se, ainda, em tal período, um notório crescimento de ONGs (Organizações Não-Governamentais) voltadas para a questão racial, do ponto de vista político, cultural ou educativo e até humanitário, devido às questões dos deslocamentos. Trata-se de um momento de maior visibilidade, no espaço público das pautas das populações afro-colombianas. Santos (2016) apresenta um panorama de ações governamentais, dos anos 1990 até 2010, que busca a valorização cultural e o fortalecimento econômico e social das populações afro-colombianas, incluindo as políticas afirmativas. São elas

Plano de Desenvolvimento Integral para a Costa Pacífica, de 1984: promover a produção agrícola e pecuária, saúde e condições sanitárias.

• CONPES 2589, de 1992: desenvolvimento de infraestrutura social, acesso a energia e controle de riscos sísmicos.

• CONPES 2909, de 1997: melhorias educacionais; acesso à água potável e saneamento básico.

• CONPES 3169, de 2002: criação de condições ampliadas de equidade social.

• CONPES 3310, de 2004: Políticas de Ação Afirmativa; criação de sistemas de informação sobre a população afro-colombiana.

• CONPES 3410, de 2006: Programas sociais de melhoramento das condições de habitação na cidade de Buenaventura.

• CONPES 3180, de 2002: programa para o desenvolvimento de Atrato.

• Plano Nacional de Desenvolvimento 2006-2010 “Estado Comunitário: Desenvolvimento para Todos” – Grupos Étnicos e Relações Interculturais

• Plano Integral para Populações Negras, Afro-colombianas, Palenquera e Raizal, de 2006.

• CONPES 3491, de 2007: Políticas Estatais para o Pacífico Colombiano (SANTOS, 2016, p. 146).

Sob o ponto de vista do citado autor, o *Consejo Nacional de Política Económica y Social* (CONPES) nº 3310, de 2004, seriam mais relevantes as regulamentações, devido à abrangência para as políticas afirmativas colombianas. O CONPES nº 3310 retoma aquilo que a Corte Constitucional estabeleceu sobre as políticas de ações afirmativas, dizendo que elas não estariam orientadas à preservação das

²³⁵ É importante destacar que bem antes da Constituição de 1991, a Colômbia já era signatária da Convenção Internacional de Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, aprovada em 1981.

singularidades e tradições dos grupos, mas, à superação de múltiplas desigualdades. Tal afirmação é feita com base nos dados do DANE. Em tais dados fica evidente a desvantagem social e econômica da população afrodescendente colombiana. É preciso ressaltar que os estudos apontam a importância do CONPES nº 3310, mas não excluem a complementaridade dos demais, citados acima. De acordo com o CONPES nº 3310, o objetivo é incorporar a dimensão étnico-racial nos planos de governo, com a intenção de ampliar o acesso dos afrodescendentes aos programas sociais do país se comprometendo a:

- Aumentar a cobertura de programas sociais para esta população;
- Melhorar os mecanismos existentes para identificar e quantificar a população afro-colombiana para melhor destinar recursos e programas;
- Implementar políticas de ação afirmativa nas áreas da saúde, educação, cultura e meios de comunicação;
- Titulação de territórios coletivos; • Aumento da expansão do ensino primário e secundário;
- Implementação de programas de educação étnica – etnoeducação;
- Avanços na implementação de cursos de Estudos Afro-Colombianos;
- Criação de um fundo educacional pelo ICETEX para a população afro-colombiana;
- Criação de uma Comissão Pedagógica Afro-colombiana no âmbito do Ministério da Educação;
- Inclusão de variáveis étnicas censitárias no Ministério da Educação, Ministério da Proteção Social e nos exames para docentes (SANTOS, 2016, p. 146).

Não obstante aos avanços obtidos pela criação das normativas, ainda há muita dificuldade para a institucionalização de tais políticas nas instituições colombianas. Restrepo (2020) considera que grande parte das dificuldades origina-se, no contexto atual, de uma “confluência perversa”, que gera uma espécie de “multiculturalismo neoliberal”: a presença de políticas neoliberais acaba gerando uma restrição à democratização de acessos a tal público, devido ao comprometimento do Estado com o livre mercado. Apesar das ações afirmativas na educação colombiana constarem nos principais documentos do país, como a Constituição de 1991, não se percebe a adoção de políticas educacionais de abrangência nacional nas esferas públicas e privadas de ensino. Tais políticas mostram-se necessárias, pois índices educacionais apontam preocupantes desigualdades na educação, localizadas nos municípios de maioria negra.

Como destacam historiadores (as) estudiosos (as) da cultura, focados (as) nas políticas de acesso ao ensino superior da Colômbia, as universidades, ao implantarem mecanismos para aumentar o número de indígenas e de afro-colombianos, no quadro discente, tiveram que enfrentar desafios para incorporar as demandas de tal pluralidade cultural, tanto em processos seletivos, quanto na adoção de medidas de permanência do corpo discente, que, a partir da década de 1990, foi marcado por diferentes identidades étnico-raciais (ORTIZ, GUZMÁN, 2008; ROSERO-LABRÈ, DIÀZ, 2009; RESTREPO, 2013). Em termos institucionais, as Ações Afirmativas (A.A), nas universidades colombianas, passam a compor o quadro das políticas públicas nacionais, que foram amparadas pela Carta Constitucional do referido país, publicada em 1991. Sobre o assunto, as historiadoras colombianas Claudia M. Rosero-Labré e Rubin E. Díaz (2009) descrevem o contexto histórico, em que tal ato ocorreu, da seguinte maneira

Las **A.A(s)** fueran (...) sugeridas por la Constitución de 1991, **por directivas gubernamentales** plasmadas en documentos de Planeación Nacional, por jurisprudencias de la Corte Constitucional, **por proyectos de ley presentados ante el Senado de la República, por iniciativas lideradas por la representación política en la Cámara de Representantes a nombre de las «comunidades negras»**, por la responsabilidad de desarrollar acuerdos o ordenanzas municipales, distritales o departamentales referidas a **población negra, afro-colombiana, raizal y palenquera**²³⁶ (op. cit. p. 347, grifo nosso).

Na citação acima, as autoras supracitadas indicam que a segunda Constituição, aprovada na Colômbia em 1991, abria a possibilidade (ou pelo menos a sugestão) de se implantar políticas de A.A (s), legalizando-se, assim, a criação de reserva de vagas em instituições de ensino superior, com cotas para “*negros, afro-colombianos, raizal e palenquera*”. Entretanto, outros dados mostram que isso não significou que tais políticas tenham sido implantadas imediatamente e, ainda, indica que, mesmo tendo aval constitucional para a criação, a referida legislação sofreu questionamentos,

²³⁶ Tradução livre do texto: As AA foram (...) sugeridas pela Constituição de 1991, por diretrizes governamentais consubstanciadas em documentos de Planejamento Nacional, por jurisprudência do Tribunal Constitucional, por projetos de lei apresentados ao Senado da República, por iniciativas lideradas pela Representação Política na Câmara. de Representantes em nome das “comunidades negras”, pela responsabilidade de desenvolver acordos ou portarias municipais, distritais ou departamentais referentes à população negra, afro-colombiana, raizal e palenquera.

exigindo decisões na esfera jurídica. Registraram-se pelo menos duas sentenças judiciais, para que a *Corte Suprema de Justicia* da Colômbia se posicionasse em relação à constitucionalidade da implantação da reserva de vagas para os grupos que seriam favorecidos por elas. Seguindo pistas traçadas por Anny Ocorró Loango e Maria Nilza da Silva (2017), identificamos, em tal cenário, duas sentenças judiciais: uma que ocorreu em 1996 e a outra em 2000. Segundo as autoras,

En Colombia, las **acciones afirmativas** están fundamentadas por el artículo 13 de la Constitución Política, **por la Sentencia T-422/96** que señala que **“la diferenciación positiva correspondería al reconocimiento de la situación de marginalización social de la que ha sido víctima la población negra y que ha repercutido negativamente en el acceso a las oportunidades de desarrollo económico, social y cultural...”** así como por **la Sentencia T-371 del año 2000**, en la cual por acciones afirmativas **“se designan políticas o medidas dirigidas a favorecer a determinadas personas o grupos, ya sea con el fin de eliminar o reducir las desigualdades de tipo social, cultural o económico que los afectan, bien de lograr que los miembros de un grupo sub-representado,** usualmente un grupo que ha sido discriminado, tengan una mayor representación” (LOANGO, SILVA, op. cit, p. 137, grifo nosso)²³⁷.

A citação acima nos fez investigar um pouco mais o contexto colombiano, naquele momento histórico (entre 1991 e 1996), em que a sociedade, racialmente plural, ia, aos poucos, se ajustando à nova Carta Constitucional. Queríamos entender que forças sociais mobilizaram a “Corte Constitucional²³⁸” da Colômbia, obrigando-a a tomar posição em favor das comunidades afrodescendentes: de cidadãos e cidadãs livres, cujos ancestrais, no período do colonialismo espanhol, eram tratados pelo poder constituinte como trabalhadores (as) escravizados (as), distribuídos (as) em

²³⁷ Tradução livre do original: Na Colômbia, as ações afirmativas baseiam-se no artigo 13 da Constituição Política, pela Sentença T-422/96 que afirma que “a diferenciação positiva corresponderia ao reconhecimento da situação de marginalização social de que foi vítima a população negra. e que tenha impactado negativamente o acesso às oportunidades de desenvolvimento econômico, social e cultural...” bem como pela Sentença T-371 de 2000, em que as ações afirmativas “designam políticas ou medidas destinadas a favorecer determinados indivíduos ou grupos, seja para eliminar ou reduzir as desigualdades sociais, culturais ou econômicas que os afetam, seja para garantir que os membros de um grupo sub-representado, geralmente um grupo que foi discriminado, tenham maior representação”.

²³⁸ La Corte Constitucional es una institución de la Rama Judicial del Poder Público creada mediante la adopción de la Constitución de 1991 con el fin de guardar la integridad y supremacía de la Carta Política. La Corte está integrada por nueve magistrados, nombrados por el Senado de la República para períodos individuales de ocho años de ternas enviadas por el Presidente de la República, la Corte Suprema de Justicia y el Consejo de Estado. La Corte Constitucional fue instalada el 17 de febrero de 1992 <https://www.corteconstitucional.gov.co/lacorte/>.

diferentes territórios do único país da América do Sul, banhado, ao mesmo tempo, pelo oceano Atlântico e pelo oceano Pacífico, além de fazer parte da cordilheira dos Andes, uma das maiores do mundo. A trajetória dos movimentos sociais negros colombianos, descritos anteriormente, revela que, embora tenham desempenhado um papel de significativa importância para a mobilização de afrodescendentes na luta tanto pela inserção quanto pela equidade racial em todos os setores da vida social. Tais comunidades jamais aceitaram ficarem reféns da invisibilidade imposta pelo imaginário eurocêntrico herdado do colonialismo, extinto, menos ainda, da colonialidade do poder presente no imaginário dos embates políticos na América Latina.

Por exemplo, no prefácio da obra sobre “*Movimiento Social Afro-colombiano, Negro, Raizal y Palenquero*”, o sociólogo togolês Maguegmati Wabgou (op. cit. pp15-2012) apresenta a investigação realizada por ele e mais três outros cientistas políticos e ativistas (*pró-equidade racial*) colombianos (Jaime Arocha Rodriguez, Aiden José Cassiani e Juan Alberto Ospina), por meio da qual analisaram o impacto do Movimento Social Afro-colombiano, após a adoção da “Ley 70”, assinada em 27 de agosto de 1993, na construção da equidade racial na Colômbia. Por meio da citada lei, se introduz, claramente, os preceitos que, a nosso ver, fornecem os suportes legais para se implantar políticas de A.A em todos os âmbitos da vida social do território colombiano. Para justificar a posição, apresentamos, a seguir, na íntegra, o primeiro artigo da referida lei. Vejamos o que diz ele:

ARTICULO 1. La presente ley tiene por objeto reconocer a las comunidades negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva, de conformidad con lo dispuesto en los artículos siguientes. Así mismo tiene como propósito establecer mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, y el fomento de su desarrollo económico y social, con el fin de garantizar que estas comunidades obtengan condiciones reales de igualdad de oportunidades frente al resto de la sociedad colombiana. De acuerdo con lo previsto en el Parágrafo 1o. del artículo transitorio 55 de la Constitución Política, esta ley se aplicará también en las zonas baldías, rurales y ribereñas que han venido siendo ocupadas por comunidades negras que tengan prácticas

tradicionales de producción en otras zonas del país y cumplan con los requisitos establecidos en esta ley²³⁹ (CONGRESO, 1993, p.1, grifo nosso).

A nosso ver, o texto acima mostra como os constitucionalistas colombianos articulam, em um único parágrafo da lei, não apenas o reconhecimento do “direito de propriedade coletiva” às comunidades negras, que vivem em determinados espaços geográficos colombianos. No caso, o texto esclarece, também, quais seriam, inicialmente, os espaços a serem reconhecidos como propriedade coletiva. São eles: “terrenos baldios nas zonas rurais e ribeirinhas aos rios que desaguam na Bacia do oceano Pacífico”. Entretanto, no texto, ampliam-se os espaços iniciais, informando que a lei se aplica, também, a outros territórios, nos quais as comunidades negras tenham desenvolvido práticas tradicionais de produção, desde que atendam aos requisitos previstos na Lei 70.

Outro ponto descrito no primeiro parágrafo da referida lei está diretamente vinculado ao nosso tema de pesquisa de doutorado. Veja, a lei exige que o Estado colombiano “estabeleça mecanismos de proteção de identidade cultural e dos direitos das comunidades negras”. Tais unidades associativas passam a ser consideradas, dentro da nação colombiana, como “grupo étnico”. E, por fim, no primeiro artigo da lei 70, espera-se que, com o estabelecimento de mecanismos de proteção do grupo étnico, as comunidades negras “obtenham condições reais de igualdade de oportunidades em comparação com o restante da sociedade colombiana”. Veja, a nosso ver, é no referido ponto que a lei 70 cria, de forma legal, suportes para implantação de políticas de A.A.

Embora crie suportes legais para a implantação das políticas de A.A (s), a lei exige, por parte dos gestores públicos, que eles orientem os atos administrativos,

²³⁹ ARTIGO 1º O objetivo desta lei é reconhecer às comunidades negras que têm ocupado terras não cultivadas nas áreas rurais ribeirinhas dos rios da Bacia do Pacífico, de acordo com suas práticas tradicionais de produção, o direito à propriedade coletiva, de acordo com as disposições dos artigos seguintes. Também visa estabelecer mecanismos para a proteção da identidade cultural e dos direitos das comunidades negras da Colômbia como grupo étnico, e a promoção de seu desenvolvimento econômico e social, a fim de garantir que essas comunidades obtenham condições reais de igualdade de oportunidades. em comparação com o resto da sociedade colombiana. De acordo com o disposto no Parágrafo 1º. do artigo transitório 55 da Constituição Política, esta lei também se aplica aos terrenos baldios, áreas rurais e ribeirinhas que tenham sido ocupadas por comunidades negras que tenham práticas tradicionais de produção em outras áreas do país e atendam aos requisitos estabelecidos nesta lei Cf o texto integral da lei In: [30_ley_70_1993.pdf](#) ([mininterior.gov.co](#))

exclusivamente, pelos requisitos previstos na lei 70. Por exemplo: como requisito para o grupo étnico ser reconhecido como proprietário coletivo do território no qual ele habita, é necessário que os técnicos responsáveis pela implantação da lei identifiquem práticas tradicionais de produção executadas pela comunidade identificada como negra. Wagbou et.al (2012) mostram, em investigação de campo, o que eles estavam considerando como comunidade negra. De acordo com eles,

Comunidades negras fue el nombre que se le dio a los grupos humanos de afrodescendientes que vinieron ocupando territorios desde tiempos coloniales. Tales territorios sirvieron a estas comunidades para sus ejercicios²⁴⁰ de libertad y prácticas tradicionales con una profunda y sólida raíz africana (WAGBOU et al, 2012 - op, cit. p.).

Posto que os povos africanos tenham sido, no período colonial, desterritorializados do continente de origem e transformados em trabalhadores escravizados, na América do Sul, aos poucos, eles foram, no novo continente, ocupando territórios que os auxiliaram a rememorar os valores e os saberes aprendidos com os ancestrais, permitindo, assim, a constituição de novas comunidades, por meio das quais exercitavam a liberdade e, com isso, muitos deles conseguiram recompor as heranças culturais ancestrais.

Para darmos continuidade à nossa investigação acerca da política de A.A, na Colômbia, fomos, também, à Constituição colombiana de 1991 e, de fato, encontramos elementos que, a nosso ver, davam sustentação jurídica para a formulação de políticas de A.A nas universidades, apesar de questionamentos feitos a elas. Só que, diferentemente de Loango e Silva (2017), ampliamos o suporte dos artigos da referida Constituição. Não era só o 13º que assegurava a implantação. Os 7º, 8º e 10º traziam, também, elementos que reforçam e justificam a implantação das políticas de A.A nas universidades colombianas, pois, apontam para conteúdos da pluralidade cultural de um país banhado, ao mesmo tempo, por dois oceanos e que precisavam ser incorporados, nas práxis acadêmicas universitárias. Vamos a eles

²⁴⁰ Tradução Livre Comunidades negras era o nome dado aos grupos humanos de afrodescendentes que ocupavam territórios desde os tempos coloniais. Esses territórios serviram a essas comunidades para os seus exercícios de liberdade e práticas tradicionais com profundas e sólidas raízes africanas.

Artículo 7. El Estado **reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana**²⁴¹ (ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUINTE, 1991/2016,²⁴²

Artículo 8. Es obligación del Estado y de las personas **proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación**²⁴³ (idem, os grifos são nossos)

Artículo 10. El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe²⁴⁴ (idem, os grifos são nossos)

Artículo 13. Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de débil²⁴⁵ (idem, os grifos são nossos).

Define-se, com clareza, no artigo 7 da Constituição colombiana de 1991, qual é o agente público moderno que tem o papel constitucional de garantir o reconhecimento e a proteção da diversidade étnica e cultural da nação colombiana. Ao Estado, foi atribuída tal função. No artigo 8, acrescenta-se, ainda, ao Estado a obrigatoriedade de proteger as riquezas produzidas, tanto pela cultura quanto pela natureza, que, no território colombiano, são marcadas pela diversidade geográfica e social. No artigo 10, articulam-se três elementos, que compõem as identidades nacionais(s) – idioma, língua fala/escrita e dialeto –, que têm impacto direto nas comunidades locais, que formam o conjunto territorial marcadamente plural. Para a Constituição colombiana de 1991, o idioma do colonizador espanhol não seria mais o único a ser considerado como oficial. São oficiais, também, as línguas e os dialetos dos grupos étnicos, em territórios

²⁴¹ Tradução livre Artigo 7. O Estado reconhece e protege a diversidade étnica e cultural da Nação colombiana. (ASSEMBLÉIA NACIONAL DE CONSTITUIÇÃO, 1991/2016.

²⁴² ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUINTE. Constitución Política de la República de Colombia, versión actualizada, 2016 cf. <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/bdnp/193/constitucion-politica-republica-colombia>.

²⁴³ Tradução Livre: Artigo 8. É obrigação do Estado e do povo proteger as riquezas culturais e naturais da Nação.

²⁴⁴ Tradução Livre: Artigo 10. O espanhol é a língua oficial da Colômbia. As línguas e dialetos das etnias também são oficiais em seus territórios. O ensino que é transmitido nas comunidades com suas próprias tradições linguísticas será bilingüe.

²⁴⁵ Tradução Livre: Artigo 13. Todas as pessoas nascem livres e iguais perante a lei, receberão a mesma proteção e tratamento das autoridades e gozarão dos mesmos direitos, liberdades e oportunidades, sem qualquer discriminação por razões de sexo, raça, nacionalidade ou família, idioma, religião, opinião política ou filosófica. O Estado promoverá as condições para que a igualdade seja real e efetiva e adotará medidas em favor dos grupos discriminados ou marginalizados. O Estado protegerá especialmente as pessoas que, devido ao seu estado económico, físico ou mental, se encontrem em situação de fragilidade.

de origem. Imaginamos que isso tenha impactado a educação escolar dos territórios, que tiveram que incorporar à formação das crianças e adolescentes o aprendizado bilíngue e, com isso, reconhecer a existência de línguas originárias, que fortalecem a luta de povos nativos do continente. O artigo 13, embora esclareça e sustente muitos elementos dos artigos acima citados, incorpora a liberdade e a igualdade como direitos de todas as pessoas, a partir do momento em que elas são “lançadas ao mundo da vida”: na hora em que nascem. Tais direitos não dependem da vontade de autoridades, mas, sim, dos preceitos legais que obrigam a autoridade (não importa de que instância) a garantir e a proteger todos os cidadãos e cidadãs em relação aos citados dois direitos fundamentais da pessoa humana.

Deixa-se claro, no artigo 13, que as garantias de proteção da liberdade e igualdade não dependem mais da posição específica de autoridades, pois, tais garantias se constituem, a partir daquele momento, em direitos constitucionais previstos em lei. Ainda no referido artigo, a Constituição colombiana define as autoridades garantidoras dos direitos de liberdade e igualdade, como sendo aquele ente ao qual é atribuído o poder de decidir, atuar e de se fazer obedecer. Tal ente pode estar localizado em diferentes instâncias da sociedade. Mas o que importa é que, independentemente de onde ele se localize, o dever é garantir “que todos gozem dos mesmos direitos, das mesmas liberdades e das mesmas oportunidades, sem nenhuma discriminação”. O texto constitucional elencou os campos, nos quais tal discriminação não deveria ocorrer de forma alguma. São eles, “sexo, raça, origem nacional ou familiar, língua, religião, opinião política ou filosófica”. O papel do Estado reaparece, em toda plenitude, pois passa a ser o ente que, de acordo com o artigo 13, deve promover as condições para que a igualdade se efetive e se adote as medidas em favor dos grupos discriminados.

Entendemos que foi, em tal trecho do texto constitucional, que se pautaram os argumentos, que foram, posteriormente, usados por ativistas das lutas pelas causas da equidade social, racial, de gênero, de sexo, de crenças religiosas e assim por diante. Mas parece que o que estamos identificando, a partir de nossa leitura, como algo claro e transparente no texto constitucional, ainda não era suficientemente compreendido, para se implantar as A.A, nas universidades, pois, como vimos acima,

a Corte Constitucional²⁴⁶ colombiana teve que examinar duas sentenças, em períodos diferentes, para esclarecer pontos que estavam sendo contestados por grupos que se opunham ao reconhecimento positivo da diversidade racial e, por consequência, pela implantação da AA, seja em que campo for, por serem, nelas, atos inconstitucionais.

Seguindo um pouco mais a leitura que Wabdou *et al.* (2012) fizeram sobre o conceito de comunidade negra, entendemos que seria importante, para a presente tese, trazer outros elementos que nos ajudassem a esclarecer a complexidade da construção do conceito de identidade, sobretudo, quando se trata da população negra que foi escravizada na América do Sul. E, ainda, considerando o quanto o conceito de identidade racial é fundamental para se compreender as políticas de A.A, que são pautadas, no nosso caso, em critérios de pertencimento étnico-racial. Sim, concordamos plenamente com todos (as) aqueles (as) que, nas últimas décadas, têm defendido que a identidade racial é construída. Ideia, diga-se de passagem, que virou uma espécie de chavão acadêmico, embora nem sempre explorado com rigor por quem o defende. Ao afirmar tal construção, é preciso acrescentar uma questão simples: ela é construída por quem? Tal questão nos foi sugerida durante leitura do ensaio escrito pelo sociólogo peruano Anibal Quijano (2005), no qual ele analisa elementos do colonialismo ibérico, que se constituíram em dispositivos da colonialidade do poder. Por exemplo, a identificação racial se transformou em um dispositivo taxinômico que gerou, segundo o autor, identidades opostas:

La idea de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América. Quizás se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, pero lo que importa es que, desde muy temprano, se construyó como referencias a estructuras biológicas supuestamente diferenciales entre estos grupos. **La formación de relaciones sociales basadas en esta idea produjo históricamente nuevas identidades sociales en América: indios, negros y mestizos, y redefinió otras. Así, términos como español y portugués, y más tarde europeo, que hasta entonces indicaban solo origen geográfico o país de origen, han adquirido desde entonces una connotación racial en relación con**

²⁴⁶ La Corte Constitucional es una institución de la Rama Judicial del Poder Público creada mediante la adopción de la Constitución de 1991 con el fin de guardar la integridad y supremacía de la Carta Política. La Corte está integrada por nueve magistrados, nombrados por el Senado de la República para períodos individuales de ocho años de ternas enviadas por el Presidente de la República, la Corte Suprema de Justicia y el Consejo de Estado. La Corte Constitucional fue instalada el 17 de febrero de 1992 por el entonces presidente César Gaviria Trujillo.

las nuevas identidades. Y en la medida en que las relaciones sociales que se configuraban eran relaciones de dominación, **tales identidades se asociaban con las correspondientes jerarquías, lugares y roles sociales, con sus constituyentes y, en consecuencia, con el patrón de dominación que se imponía.** En otras palabras, la raza y la identidad racial se establecieron como como instrumentos para la clasificación social básica de la población²⁴⁷ (QUIJANO, 2005, p. 117, grifos nossos)²⁴⁸.

Na citação acima, Quijano (2005) traz uma discussão importante sobre a questão da construção de identidade racial de povos originários de três continentes, que passam a se confrontar, a partir de 1500, durante o empreendimento histórico descrito como colonização da América. De um lado, têm-se índios, negros e mestiços, e, do outro, reforça-se no imaginário colonial a composição de povos constituídos a partir das origens territoriais: português, espanhol, e, posteriormente, holandeses, franceses, belgas e ingleses. Entretanto, Quijano (2005), como se pode ver na citação acima, quebra tal lógica inicial. Embora fossem classificações de povos com referência imediata aos países de origem e, depois, à geografia continental, elas conservavam uma conotação racial. Eram povos que, durante quatro séculos, lutaram, entre eles, para garantirem os domínios territoriais coloniais, sejam na África ou nas Américas, todos eles tratavam a índios, a negros e a mestiços, por meio do mesmo dispositivo taxinômico racial, como seres inferiores, unindo-se, assim, sem alarde, à categoria “branco”. Raça branca passou a ser sinônimo de colonizador europeu, não importa de que país ou região da Europa. Ela passa a ser o centro do mundo, para eles. Cria-se, assim, o conceito de eurocentrismo.

Mas, apesar de tal leitura, crítica ao imaginário colonial, feita por Quijano (2005), é preciso esclarecer como ele próprio constatou, na perspectiva decolonial, que, embora

²⁴⁷ Tradução Livre: A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referências a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação de relações sociais fundadas nessa ideia produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.

²⁴⁸ QUIJANO, Anibal Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina, Buenos Ayres: CLACSO, 2005, pp. 117-142.

tenha sido o dispositivo utilizado, pelo poder colonial, para impor a presença e, conseqüentemente, o domínio aos povos subordinados da África e aos das três Américas (do norte, central e a do sul), tais povos resistiram e há registros de tal resistência. Elas fazem parte do sistema-mundo-moderno (WALLERSTEIN, 1980): elas não podem ser descartadas, ao se estudar a história de tais povos nos continentes em questão. Mais do que sombria, a ausência de informações sobre as origens e os tipos de cultura dos povos africanos escravizados, no solo colombiano, muito provavelmente, impediria a concretização do 1º artigo da Constituição de 1991. Basta se lembrar de que, nele, os constitucionalistas colombianos impõem, como exigência obrigatória para se “reconhecerem os direitos às sociedades negras de ocuparem terrenos baldios em zonas rurais e ribeirinhas (...) de acordo com suas práticas tradicionais de produção”, a descoberta de dados que permitam “estabelecer mecanismos de proteção da identidade cultural desses povos e de seus direitos como grupos étnicos”. Uribe (1963) via tal exigência como uma deficiência dos investigadores, no contexto latino americano. Para confirmá-la, ele toma, como referência, dois pesquisadores latino-americanos: um brasileiro e um mexicano. Segundo Uribe (1963):

Arthur Ramos (1946); para el Brasil , y Gonzalo Aguirre Beltran para Mexico, han podido establecer los orígenes tribales de la población negra de esos dos países y hacer el inventario de los elementos culturales que los diferentes grupos trajeron de sus respectivos círculos culturales de Africa.

No texto acima, Uribe cita a produção do brasileiro Arthur Ramos (médico psiquiatra e, posteriormente etnólogo), como um exemplo a ser seguido, à época, por pesquisadores colombianos. Imaginamos que tal posição, assumida por ele na citação acima, se deva muito mais ao “impacto” que a obra de Ramos causou, à época em que foi publicada, a especialistas latino-americanos, como, por exemplo, o peruano Fernando Romero (1937/1987)²⁴⁹ e o uruguaio Ildelfonso Perede Valdés (1935). Mas, também, pelo reconhecimento da obra de Ramos, sobre as pesquisas sobre a cultura

²⁴⁹ O historiador peruano Fernando Romero, segundo seu biógrafo, César León, começa a trabalhar com a questão da cultura afroperuana no período de sua formação em história, na Universidad Nacional Mayor San Marcos. ROMERO, Fernando. El negro en el Perú y su transculturación lingüística. Lima: Editorial Milla Batres, 1987.

afro-brasileira por africanistas estadunidenses, como, por exemplo, o antropólogo Melville J. Herskovits, que, em carta enviada a Ramos, em 1937²⁵⁰, declara que: “[...] esperava receber a cópia do segundo volume de seus estudos afro-brasileiros, pois, com base no primeiro volume, ele não tinha dúvida que seria um trabalho de grande valor” (HERSKOVITS, carta²⁵¹). Mas, é preciso deixar claro que o fato de Arthur Ramos ter contrariado a lógica da invisibilidade das origens dos povos negros africanos, no Brasil, isso não significa que o mundo acadêmico brasileiro naquele momento pudesse ser considerado um exemplar a ser seguido pelos colegas latino-americanos. Havia conflitos de posições entre acadêmicos brasileiros, que foram muito bem registrados no levantamento bibliográfico dos “Cem Anos” de produção da história da presença dos negros no Brasil, realizado por Kabengele Munanga e Antonia de Lourdes dos Santos (2002). Que conflitos eram? Eles estão detalhadamente descritos no cenário histórico no qual se desenvolveram debates acirrados acerca das políticas de ações afirmativas no Brasil. Por ora, nos interessa apenas destacar o contexto histórico pelo qual passavam os países da América latina, quando a obra de Arthur Ramos é apontada por outros africanistas do Novo Mundo como uma referência intelectual quanto ao reconhecimento da cultura, das crenças e dos valores dos povos africanos e dos descendentes deles, no Brasil, e, também, como um componente da construção da civilização.

²⁵⁰ Cópia da carta de Herskovits para Arthur Ramos encontra-se na Biblioteca Digital Luso-Brasileira, [Carta a Arthur Ramos com comentários acerca dos volumes da "Introdução à Antropologia Brasileira"] (bn.gov.br).

²⁵¹ “(...) I shall look forward to receiving a copy of the second series of Afro-Brazilian studies, which, on the basis of the papers in the first volume, should be of great value” (HERSKOVITS, op. cit).

5 “Sufrió los mismos perjuicios a los se tienen que enfrentar cantidades de niños y niñas negras, soportando el cargo histórico que conlleva tener un color de piel distinto al común homogeneizado”²⁵²: Identidades e experiências sociais étnico-raciais na América Latina

Para o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), a América Latina foi o primeiro espaço/tempo da padronização de poder mundial. Paralelamente, processos de diferenciação entre colonizadores e colonizados traziam à tona uma concepção estratégica de raça, como distinção de estruturas biológicas, situando uns em uma situação de inferioridade e outros em uma posição de superioridade. Para Quijano (2005), a concepção moderna de raça está, diretamente, relacionada à conquista da América, por acreditar que

[...] talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos (QUIJANO, 2005, p. 117).

A ideia de raça, que foi utilizada para demarcar a diferença, acabou somada à dominação contida nas relações sociais, entre colonizados e colonizadores, resultando na criação de identidades sociais novas: índios, negros e mestiços. Tal criação eliminava um conjunto de características próprias, que constituíam as identidades de tais povos e davam uma conotação racial, à medida que as relações de dominação se desenvolviam. O domínio acontecia, frequentemente, associado à ideia de raça. O que resultou em uma intensa demarcação de hierarquias, lugares e papéis nas relações da América. Além de uma diferenciação, sob o ponto visto biológico, social e político, tal construção servia, também, aos interesses de exploração e dominação dos colonizadores. Segundo Quijano (2005), a junção de “[...] raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.” (QUIJANO, 2005, p.117). Assim, os colonizadores passaram a

²⁵² Trecho da escrivência de Alex. Tradução livre: “Sofri os mesmos danos que muitos meninos e meninas negros têm que enfrentar, carregando a carga histórica de ter uma cor de pele diferente da comum homogeneizada”.

codificar cor e traços fenotípicos, como características emblemáticas das categorias raciais. Na América, a concepção de raça tinha um objetivo muito claro, atender à necessidade dos colonizadores de legitimar as relações de dominação e exploração, impostas à região desde a “conquista”, ou à invasão territorial. A Europa passou a ser a nova identidade da América, conduzindo o colonizado para uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento e de raça, como uma espécie de naturalização das relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus. A classificação sob um critério racial justificava, inclusive, a concentração de riquezas e privilégios sociais dos colonizadores. Em tal hierarquização, os brancos (europeus) estariam, automaticamente, na posição de privilégio, seguidos por índios e negros, no último patamar. Com base na descrita hierarquia, estabelecia-se, também, a divisão social do trabalho nas colônias. A raça acabava sendo, ideologicamente, utilizada para justificar o domínio europeu sobre povos considerados atrasados da América Latina e da África. Ampliando tal percepção, Quijano (2007) afirma que a raça foi o primeiro sistema global de dominação social. Fato que acabou gerando a lógica do sistema-mundo. Apesar de tais práticas não serem novas, visto que, desde a história antiga, a Europa utilizou-se da citada estratégia para criar hierarquias entre dominantes e dominados, durante o momento de domínio colonialista, tal prática

[...] demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 118).

Assim, a classificação da população mundial passava, segundo o semiólogo argentino Walter Mignolo (2007), somente pela lógica explicativa e de valores europeus, que diz, “por não ser como eu, o outro é sempre inferior”. Para a antropóloga brasileira Lélia Gonzalez (1988/2020), tais hierarquizações possuem viés racial e cultural, centrados na oposição da “[...] ‘superioridade’ branca ocidental à ‘inferioridade’ negro-africana. A África é o continente ‘obscuro’, sem uma história própria (Hegel); por isso a Razão é branca, enquanto a Emoção é negra” (GONZÁLEZ, 1988/2020, p. 135). No

entendimento do movimento Modernidade/Colonialidade (M/C)²⁵³, a classificação racial e o racismo são, na verdade, uma consequência da criação da lógica de “sistema-mundo”, contido na concepção de modernidade ocidental (WALLERSTEIN, 2003). O escravismo e o colonialismo, seguidos pelo capitalismo, são entendidos como produtos de uma concepção de modernidade, que se utilizou do racismo estrutural, para moldar tal sistema. Por meio de tal concepção, o racismo não se aplicaria somente aos negros, mas, também, aos indígenas e a outras minorias étnico-raciais do mundo todo. Por consequência, os autores decoloniais apontam que o fim da administração colonial, em diversos territórios, entre eles, a América Latina, não resultou na descolonização do mundo, pois a periferia ainda segue subordinada em um processo de transição do colonialismo moderno, para a colonialidade global (GROSGUÉL, 2016).

A colonialidade é, segundo o M/C, um dos elementos constitutivos do capitalismo, que impõe uma classificação étnico-racial sobre a população de todo mundo. A colonialidade seria perceptível, também nas dimensões materiais e subjetivas da existência social e na produção do conhecimento, que, a serviço do capitalismo, tem colocado a Europa como o centro da produção de todo o conhecimento válido e aceito no mundo (QUIJANO, 2005). Assim, a racialização dos povos serviu para demarcar quais seres humanos pertenciam ao mundo do colonizador e quais não. E era, por meio de tal racialização que se delimitava e se distinguia quem detinha poder e quem não. Tal superioridade racial estaria, segundo Mignolo (2007), relacionada, também, às raízes ideológicas do mito bíblico dos três filhos de Noé, que teriam povoado a terra após o dilúvio. Por meio de tal interpretação, os europeus seriam os descendentes de Jafet e, por isso, teriam primazia sobre os asiáticos (que descendiam de Shem) e os africanos (descendentes de Ham).²⁵⁴ Para além do mito bíblico, a colonialidade é

²⁵³ O movimento multidisciplinar denominado Modernidade/Colonialidade (M/C) surgiu na América Latina no fim dos anos 80 e início dos anos 90. Ao longo dos anos 90 e 2000 se tornou um dos mais importantes coletivos de pensamento crítico das Ciências Sociais na América Latina, destacando-se ainda como um dos mais significativos movimentos epistemológicos de renovação crítica e promoção de uma radicalização do argumento pós-colonial indicando, principalmente, a urgência do “giro decolonial”. O “giro” seria uma espécie de resistência teórica e prática, política e epistemológica, à lógica da modernidade/colonialidade buscando a compreensão do mundo através de suas interioridades, de seu espaço geográfico e de modo a superar a modernidade europeia ao mesmo tempo em que denuncia sua colonialidade. (BALLESTRIN, 2013).

²⁵⁴ De acordo com Pinar (2008), “[...] Deus ordenou a “Grande Corrente do Ser”, na qual “brancos” estão seguros no topo” (p. 36).

perceptível nos percursos sociais de toda a América Latina, tanto na presença do racismo quanto nos processos de branqueamento social e cultural, operado pelos modelos europeus, que normatizam todas as dimensões da vida. O empreendimento do branqueamento social e cultural acabou gerando, entre outras coisas, uma manutenção do poder (econômico, social, epistêmico, simbólico...) dos centros em relação às periferias. Para Quijano (2005), existe uma dependência imaginária das periferias, que sustenta a lógica de sistema-mundo e a hegemonia europeia do poder, do ser e do conhecimento. Como resultado, as periferias dominadas passam por constantes mutilações dos conhecimentos, culturas e das formas de ser no mundo. A concepção de modernidade sempre esteve atrelada a uma legitimidade em relação ao que é e como se produz conhecimento. Tal reconhecimento do que é ou não cientificamente aceito foi o principal foco da chamada ciência moderna, de tal forma que subalternizou e cerceou todas as formas de conhecimento diferentes da europeia.

O psiquiatra e filósofo pós-colonial Frantz Fanon, no livro clássico “Pele negra, máscara brancas”, de 1979, indica que a dominação e o assimilacionismo sofrido pelas colônias eram tão intensos que estava presente, também, na consciência dos povos colonizados. Segundo ele, é possível se perceber, na ação do colonizado, a permanência de uma mentalidade de inferioridade, que fora introjetada pelo colonizador. O negro, ex-colonizado, teria introjetado, tão bem, a dominação europeia, que se negava como sujeito de cultura e história, tentando ser um negro-branco. Corroborando com a percepção de Fanon, Quijano (2007) aponta que a colonialidade na América Latina está estabelecida, também, nas relações subjetivas e intersubjetivas com a Europa Ocidental. Pois é perceptível que europeus e descendentes mantêm privilégios diante dos ex-colonizados, pelo assujeitamento presente na colonialidade. Tal exclusão e desumanização, segundo os autores do M/C, são traços marcantes da colonialidade.

Para os autores do M/C, a criação de propostas hegemônicas de ciência e de formas de ser são pontos indissociáveis à denúncia da subalternização e opressão histórica, vividas na América Latina. Para eles, o giro decolonial²⁵⁵ é uma das formas de

²⁵⁵ O giro (ou a virada) decolonial representa a reversão do subjulgamento imposto pela colonialidade. A virada/giro refere-se tanto a mudança de atitude diante da lógica da modernidade ocidental quanto

desestabilização e releitura dos construtos discursivos herdados do pensamento ocidental. Pois, segundo Quijano (2007), os pensadores latino-americanos têm um compromisso ético e científico com o giro decolonial de identificar a colonialidade nos discursos da modernidade e na categoria universal homem apontando como isso fere a subjetividade latino-americana. Mignolo (2015) justifica que tal compromisso ético e científico com a América latina relaciona-se à pluriversalidade, pois o homem latino-americano assim o é, mesmo que por um longo período a alteridade tenha sido negada e silenciada, pelo modo de pensar imperialista. Quijano (2005) corrobora com as percepções de Mignolo, ao indicar que as identidades latino-americanas são projetos históricos abertos e heterogêneos, constituídos por muitos passados. Exatamente por isso, o autor afirma que, ao pensar a “*latinoamericanidad*”

É pertinente assinalar, contra todo esse pano de fundo histórico e atual, **que a questão da identidade na América Latina é, mais do que nunca, um projeto histórico, aberto e heterogêneo**, não só, e talvez não tanto, uma lealdade com a memória e com o passado. Porque essa história permitiu ver que na verdade são muitas memórias e muitos passados, sem ainda um caminho comum e compartilhado (QUIJANO, 2005, p. 27 , grifo nosso).

A percepção de tal heterogeneidade, dos múltiplos processos históricos na identidade latino-americana e a falta de um caminho a se seguir, durante tais construções identitárias, apontadas por Quijano (2005), também estão presentes nos estudos de Lélia Gonzalez. Em “A categoria político-cultural de amefricanidade”, de 1988, a autora aponta que, no caso brasileiro e no de vários países da América Latina, é necessário se fazer um tensionamento em relação à narrativa hegemônica da constituição cultural do povo e a noção de identidade nacional. Buscando realizar tal tensionamento, a autora faz uma análise mais profunda da identidade, pois, segundo ela, existem razões de ordem geográfica e inconsciente, que fomentam a crença de que somos formados, a partir de uma origem branca europeia. Contrariando tal crença, a autora afirma que formamos uma América Africana “[...] cuja latinidade, por inexistência, teve trocado o T pelo D para, aí sim, ter o seu nome assumido com todas

a um projeto de ação que envolve questões políticas, artísticas, intelectuais, epistemologias, entre outras ações. (MALDONADO –TORRES, 2017).

as letras: América Ladina” (GONZÁLEZ, 1988/2020, p. 127). A evidência da presença negra na construção cultural de todo continente americano, leva a autora a

[...] pensar a necessidade de elaboração de **uma categoria que não se restringisse apenas ao caso brasileiro** e que, efetuando uma abordagem mais ampla, levasse em consideração as exigências da interdisciplinaridade. Desse modo, comecei a refletir sobre **a categoria de amefricanidade** (GONZÁLEZ, 1988/2020, p. 129 , grifo nosso).

Partindo da categoria psicanalítica de denegação²⁵⁶, González (1988; 2000) afirma que o racismo, por denegação, volta-se contra os negros, dizendo que não existe racismo nas relações aqui estabelecidas. Para ela, seria um sintoma da “ladino-amefricanidade”. A lógica racista, por denegação, seria uma forma de racismo bastante sofisticada, alicerçada na ideologia do branqueamento, por meio da qual uma suposta superioridade branca imporia um forte desejo de embranquecer, de “limpar o sangue”, negando a raça e a cultura africana. Apesar de a autora realizar as análises referindo-se, principalmente, ao Brasil, ela aponta que tais processos também aconteceram nas regiões de colonização espanhola, como a Colômbia. Sendo assim, a busca por branqueamento está presente nos capítulos anteriores, nos quais apresentei o percurso histórico de reconhecimento e luta dos movimentos sociais negros do Brasil e da Colômbia. Em ambos os países, o branqueamento foi visto como solução ao suposto problema da degeneração da raça, ou a mestiçagem. Para a autora, em tais regiões

[...] 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. Sobretudo nos países de colonização luso-espanhola [...] (GONZÁLEZ, 1988/2020, p. 130 , grifo nosso).

²⁵⁶ O conceito de denegação surge na psicanálise freudiana e significa um mecanismo de defesa manifesto por uma recusa no reconhecimento de um pensamento ou desejo como seu. Em 1925, no texto “A Negativa” Freud apontou um processo de denegação nos tratamentos de histeria onde uma representação consciente é recusada e posteriormente recalçada. Segundo ele “A negativa constitui um modo de tomar conhecimento do que está reprimido [recalçado]; com efeito, já é uma suspensão da repressão [do recalque], embora não, naturalmente, uma aceitação do que está reprimido [recalçado]” (FREUD, 1925, p. 296).

Seguindo a argumentação de que tanto Portugal quanto a Espanha teriam experiência na prática do racismo, por denegação, adquirida ao longo da história na relação com os mouros, ela explica a habilidade dos dois países na América Latina. Alinhando-se à argumentação de classificação racial de Quijano (2005), González afirma que

As sociedades que vieram a constituir a chamada América Latina foram herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual) e das técnicas jurídico-administrativas das metrópoles ibéricas. Racialmente estratificadas, dispensaram formas abertas de segregação, uma vez que as hierarquias garantem a superioridade dos brancos enquanto grupo dominante (GONZÁLEZ, 1988/2020, p. 131).

Seria um dos motivos pelo qual a afirmação de igualdade de direitos e acessos seria mero formalismo, nas sociedades latino americanas. Pois “[...] o racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados [...]” (GONZÁLEZ, 1988;2020, p. 131). No caso brasileiro, Gonzalez salienta que o mito da democracia racial seria uma clara expressão de uma neurose cultural. Para ela, o Brasil ao contrário do que considera sobre si mesmo, também, compõe a América Ladina (América Africana), e todos os brasileiros, sem exceção, seriam ladino-amefricanos. A percepção de Gonzalez (1988) de América Ladina expõe, com maestria, a especificidade da presença africana na formação étnica, histórica e cultural do nosso continente. Ao apresentar a categoria amefricanidade, Gonzalez (1988) aponta tanto as experiências comuns de negros nas Américas, marcadas por uma história de sofrimento, humilhação, exploração e etnocídio, quanto a formação de identidades culturais enraizadas na África dos povos diaspóricos.

Para a autora, a identidade latina teria sido forjada em longos processos de violência e de dominação dos colonizadores, visto que tais colonizadores tentaram, em discursos e em práticas, invisibilizar a influência dos povos autóctones e africanos. A amefricanidade tem origem e se expressa de maneira tão espontânea na América Ladina que é comum não ter consciência da presença dela no cotidiano, pois estão contidas em situações simples e corriqueiras da vida social, como: falas, gestos, maneiras de ser, culinária, música, danças e em outros tantos elementos. A categoria América Ladina é, também, uma contraposição extremamente pertinente ao imperialismo estadunidense, que se apropria do nome América. Tal apropriação seria

clara expressão da “[...] reprodução inconsciente da posição imperialista dos Estados Unidos, que afirmam ser ‘A AMÉRICA’” (GONZÁLEZ, 1988; 2020, p. 134). Ao indicar tal ponto, a autora questiona se as demais regiões do continente não seriam América. Para a autora, as contradições da autonegação dos Estados Unidos são tantas que, ao apoderar-se do nome do continente, estariam esquecendo-se, inclusive, que a história do continente não teria começado nos Estados Unidos, e, sim, no Caribe. Ampliando a crítica, a autora nos convida a refletir e a nos opormos à forma como o termo *afro-americano*²⁵⁷ é entendido no mundo. Segundo ela, o termo transmite uma falsa sensação de que a questão da população negra diz respeito somente aos estadunidenses, e não a todos os povos do continente americano (GONZALEZ, 1988). Assim, é possível se afirmar que a categoria Amefricanidade de Gonzalez (1988) abre caminhos para uma compreensão mais profunda da América, por sensibilizar nosso olhar para as gretas presentes nos limites territoriais, linguísticos e ideológicos, de tal região, apresentando toda dinâmica cultural afrocentrada manifesta na América.

A categoria Amefricanidade incorpora, em si, todo processo histórico afrocentrado de intensa dinâmica cultural de adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas de ser. De maneira sintética, a autora define o entendimento de que

As implicações políticas e culturais da categoria de amefricanidade (amefricanity) são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos **permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico**, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: **A AMÉRICA como um todo** (sul, central, norte e insular) (GONZÁLEZ, 1988/2020, p. 135 , grifo nosso).

A autora aponta, ainda, que a Amefricanidade possibilita novas abordagens metodológicas, por deslocar o olhar eurocentrado para outro entendimento da América, “[...] enquanto um sistema etnogeográfico de referência, [...] uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos inspirados em modelos africanos” (GONZÁLEZ, 1988; 2020, p. 135). O termo americanos/amefricanas

[...] designa **toda uma descendência**: não só a dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro como a daqueles que chegaram à AMÉRICA muito antes de Colombo. [...] americanos oriundos dos mais diferentes países têm

²⁵⁷ Tradução livre: afro-americano.

desempenhado um papel crucial na elaboração dessa **amefricanidade que identifica na diáspora uma experiência histórica comum** que exige ser devidamente conhecida e cuidadosamente pesquisada (GONZÁLEZ, 1988/2020, p. 135 , grifo nosso).

Assim, podemos dizer que a proposta de Amefricanidade de Gonzalez (1988) alinha-se à crítica ao eurocentrismo apresentada pelo M/C. Cabe ressaltar que Lélia Gonzalez, além de uma importante antropóloga brasileira, foi uma das grandes articuladoras do movimento negro e do feminismo negro no Brasil e na América Latina. A obra dela representa um legado à produção intelectual na universidade de maneira correlata às estratégias de luta e articulação do movimento negro no Brasil e na América Latina. Não por acaso, a dupla presença de Lélia Gonzalez perfila-se à percepção da antropóloga dominicana Ochy Curiel (2007) de que as lideranças e movimentos sociais são, por essência, decoloniais, antes mesmo de tal termo e/ou movimento existir. Para Curiel (2007), a insurgência dos movimentos sociais e das lideranças pode ser interpretada como algo mais revolucionário do que as próprias criações teóricas e epistemológicas do grupo M/C. O capítulo anterior é, de certa forma, prova da percepção apresentada por Curiel (2007).

6 APONTAMENTOS FINAIS

A sociologia da educação vem se dedicando, há algum tempo, aos estudos sobre acesso e permanência do dito “novo público” às universidades em todo o mundo. No caso brasileiro, se observava, historicamente, nas universidades públicas, a presença massiva dos herdeiros, sendo que, agora, os novos estudantes são a primeira geração da família a ingressar no ensino superior apresentando, em geral, baixa renda *per capita* familiar, sendo pretos ou pardos, muitos deles mais velhos e com trajetórias escolares não lineares (HERINGER; VARGAS; HONORATO, 2014). Tais mudanças, também, foram observadas no perfil dos/as estudantes parceiros/as desta pesquisa, em ambos os países deste estudo. Isso nos leva a afirmar que estamos diante de estudantes, que acabam tendo trajetórias universitárias permeadas por muitas provações, causadas pelas múltiplas desigualdades às quais estão submetidos. A questão nodal em tal relação é o descompasso entre os perfis estudantis e as demandas, devido à pouca capacidade de leitura das especificidades. O que acarreta em respostas genéricas de pouca eficácia nas ações de assistência e permanência aos estudantes negros/as das duas universidades.

Se, por um lado, esse novo perfil apresenta outras e novas demandas, por outro, as universidades acabam dando pouca atenção às políticas de assistência estudantil e de permanência. Cabe ressaltar, que ambos os países vivem, até o presente momento, sob a égide de políticas conservadoras e neoliberais, que vem promovendo uma retração das políticas sociais e significativas reduções de investimentos nas universidades públicas. Tal situação é narrada, inclusive, nas escrivências dos/as parceiros/as, como no caso de Alex, quando menciona o curto período e a suspensão da bolsa de assistência, que recebia, por falta de orçamento da universidade. Fato é, que a provação principal, após a entrada dos estudantes, em questão, na universidade é saber como permanecer. Os motivos de tal tensão são variados e isso vem sendo foco de diversos estudos. Algumas investigações vêm se baseando em estudos clássicos sobre a temática, como os trabalhos do sociólogo francês Alain Coulon e o estudo do sociólogo norte-americano Vicent Tinto. Em tais estudos, localizamos diferentes enfoques, entendimentos e denominações sobre as questões ligadas à permanência, sendo algumas delas: afiliação e integração.

De acordo com Alain Coulon (2008), a permanência estudantil associa-se ao processo de afiliação dos estudantes à universidade. Segundo os autores, ao ingressarem na universidade, os estudantes vivenciam uma transição difícil de regras, maneira de estudar e saberes. A complexidade das regras e as articulações também são fatores que dificultam o processo de afiliação dos estudantes. A afiliação é, segundo os autores, um fator determinante para o sucesso no universo acadêmico. Entendendo que afiliar-se é incorporar práticas e hábitos, notamos que muitas provações, apontadas nas escrituras dos/as parceiros/as de pesquisa, relacionam-se à afiliação, elemento apontado por Coulon (2008). Por ser a primeira geração do núcleo familiar a acessar a universidade, muitos acabam ingressando desconhecendo completamente as regras e hábitos universitários. Poderíamos, de maneira precipitada, atribuir as dificuldades de afiliação apenas à ausência do capital cultural. Mas seria reducionista fazê-lo, pois existem fatores ainda mais amplos, que precisam ser considerados na análise desta questão. Quando a parceira de pesquisa Carolina fala que a universidade é um mundo completamente diferente da escola, ou que ela não tem primos para dar dicas para as provas, ela está dizendo das provas que precisa vencer para ser bem sucedida na universidade. Ela tenta transmitir, na narrativa dela, muito mais que a falta do capital cultural, ela diz das intensas desigualdades raciais e como elas alijaram gerações do acesso à universidade pública.

Há uma prova ainda maior, que é a barreira racial, estruturando desigualdades educacionais. Por ser a primeira integrante do núcleo familiar a acessar a universidade, tudo em tal universo é completamente novo. A falta de tais referências é prova cruel do racismo estrutural, presente nas narrativas das experiências sociais de tais estudantes. A metáfora da água, presente na narrativa de Alex, nos toca e nos sensibiliza para entendermos que, muitas vezes, tal chegada é tensa, porque, de fato, existe um abismo entre o que são as práticas escolares e as universitárias. As escolas, de ambos os países, precisam olhar para os estudantes negros de maneira ampliada, para que possa expandir os horizontes deles. Alex, por exemplo, menciona isso, com bastante clareza, ao dizer da ausência de informações sobre que curso ou qual universidade escolher nas discussões e formação no ensino secundário.

A escola precisa ser um espaço de formação, mas, também, de ampliação de sonhos e de emancipação das amarras sociais, ao promover e estimular jovens negros a traçar projetos de vida e de futuro. Por se eximir de tais papéis, a escola acaba fazendo o mínimo, também, nas formações conceituais, pois, como bem lembra Carolina, o conhecimento das maneiras de sistematização de informações e o exercício da leitura são rasos nas formações escolares. Quando Carolina e Alex, por exemplo, mencionam dificuldades de interpretação de leituras e ritmo acelerado demais, eles buscam, nos próprios repertórios aprendidos na escola, a sustentação para produzir resposta a tal exigência. Novamente, a falta de conexão entre escola e universidade acaba resultando no abismo que ambos falam, em escrevivências. A universidade, por sua vez, se mantém blasé, esperando que tais estudantes incorporem uma nova cultura, mais complexa e difícil de decodificar, por conter elementos simbólicos pouco comuns à sociedade, em geral (COULON, 2008). Por consequência, a maneira como a universidade age acaba transmitindo recados aos parceiros/as de que cabe a eles, em uma ação unilateral, se movimentar para incorporar habilidades e competências novas.

Partindo de outro elemento, Vicent Tinto (1975) nos direciona para a argumentação de que só é possível haver permanência se houver integração acadêmica e social do estudante à instituição. Ao conceber tal teoria, o autor parte da premissa de que, para haver integração, é necessária uma ação recíproca entre as partes: os dois elementos da relação precisam agir mutuamente. Para ele, seria papel da universidade se abrir para o relacionamento de maneira ativa. Tais considerações do autor, apoiam-se na observação de que os índices de evasão estudantil possuem relação direta com a má integração dos estudantes à instituição universitária. Assim, seria preciso se observar como acontecem as vivências acadêmicas de tais estudantes, para se propor ações que estimulem a permanência.

Ao observar as experiências narradas pelos/as parceiros/as de pesquisa, podemos dizer que as universidades ainda não se posicionaram de maneira que favoreça a integração. Em geral, as universidades partem do princípio de que basta ter a reserva de vagas para promover inserção e inclusão social da população negra nas universidades. As escrevivências se mostraram potentes instrumentos de denúncias

da má integração das universidades, com os estudantes cotistas. Ao ingressar, em ambas as universidades, os/as parceiros/as apontam uma falta de iniciativas e ações de acompanhamento e acolhimento às muitas demandas que eles trazem à universidade. No caso da UFMG, não houve menção, nas escrituras dos/as parceiros/as, a nenhuma ação de assistência e permanência da PRAE, voltada para os estudantes que ingressam na universidade pelas ações afirmativas. Algumas ações apresentadas pelo estudo de Silva, Santos, Reis (2021) seriam de enorme valia para os/as parceiros/as de pesquisa. Há menções apenas às ações de assistência e permanência de caráter econômico. Em relação às demais dimensões (simbólica e acadêmica), não há menções em que digam conhecer ou participar de ações com tal enfoque. Ao contrário disso, parece haver desconhecimento de tais ações, pois os/as parceiros/as de ambos os países dizem de ausências e da necessidade de ações, pensadas a partir da complexidade das próprias vidas. De acordo com Tinto (1975), a atenção das universidades para as vivências pode favorecer o sucesso da relação entre as partes, pois elas afetam, diretamente, as atividades e interações formais de ensino-aprendizagem.

Nas sociedades latino-americanas, a inclusão das políticas de ações afirmativas, a partir da década de 1990, vem sendo responsável por mudanças significativas, no reconhecimento da necessidade de ações reparatórias pelos anos de histórica exclusão social dos povos autóctones e negros. Apesar de muitos estudos apontarem mudanças no perfil dos estudantes nas universidades latino-americanas, ainda notamos que partimos sempre dos princípios europeus, norte-americanos e de categorias universais, para explicar as dificuldades de integração e afiliação dos estudantes negros a tais espaços. Ao conhecer a história da formação social da América Latina, destacando, aqui, a do Brasil e a da Colômbia, notamos que existem provas que constroem, historicamente, as populações negras/afro-colombianas, durante a competição social por espaços e posições sociais, em ambas as sociedades.

Mesmo com a expansão do acesso ao ensino superior na América Latina, tais populações, ainda, esbarram nas tensões colocadas pelas colonialidades. Tais tensões são perceptíveis nas escrituras dos/as parceiros/as de pesquisa, nas

narrativas em que questionam a ausência de professores negros, os currículos eurocentrados, o epistemicídio, a exotização e negação dos corpos, a dúvida de terceiros em relação às capacidades intelectuais, entre outros elementos. Em grande parte, as negações apontadas pelos/as parceiros/as de pesquisa são, também, objeções às presenças naqueles espaços, bem como uma tentativa de perpetuação da colonialidade do poder, do ser e do saber. As práticas, historicamente excludentes, presentes nas citadas sociedades, se camuflam, por meio do discurso de qualidade educacional, para manter a classificação racial, apontada pelos estudos decoloniais. Não se trata de uma questão econômica, porque as provas às quais os/as parceiros/as de pesquisa estão submetidos são, antes de tudo, a tentativa de manutenção da hierarquização racial da colonialidade.

Por isso, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2016) afirma que, um dos maiores desafios da decolonização está na desconstrução da “universidade ocidentalizada”, por constituir-se como um espaço marcado pela perpetuação da colonialidade. De acordo com o Grosfoguel (2016), as universidades ocidentalizadas baseiam todo o conhecimento produzido nas teorias de homens brancos europeus. Tal percepção nos aproxima das experiências universitárias grafadas nas escrituras dos/as parceiros/as de pesquisa. Nelas, há vários momentos em que os/as parceiros/as de pesquisa questionam o fato de aprenderem apenas as teorias universais, criadas a partir de experiências e realidades diferentes das que vivem.

Em relação a isso, Mignolo (2014) denuncia que, desde a criação das universidades na América Latina, muitos saberes foram negados, com o objetivo de atender a uma lógica colonialista de imposição e injustiça. Em tal sentido, os questionamentos dos/as parceiros/as de pesquisa apontam para a criticidade de tais atores, ao desvelar e nomear aquilo que ainda se mantém invisível, sob a justificativa do academicismo eurocêntrico. Contudo, as ausências de leituras e informações sobre as “outras” histórias, culturas e experiências, acabam sendo sanadas pelas formações promovidas pelos movimentos sociais e coletivos, que atuam nas universidades. No momento em que os estudantes filiam-se aos coletivos/movimentos, eles acessam formações negadas pelos currículos universitários. Acabam vivendo processos formativos outros, em espaços não formais. As escrituras dos/as parceiros/as

denunciam e reivindicam, claramente, uma abertura verdadeira das universidades à pluriversidade, uma vez que a aplicação das políticas de ações afirmativas deve ser muito mais complexa e ampla do que mero acesso.

Faz-se necessária a compreensão de que a permanência se expressa de maneira multidimensional. Afinal, é importante o recurso econômico, para que o estudante tenha condições de se alimentar, de morar e de se transportar, dignamente, durante todo o percurso formativo na universidade. E, em tal ponto, gostaria de demarcar a palavra dignidade, pois algumas experiências vividas pelos/as parceiros/as de pesquisa são cruéis e desumanas. As vivências de Vitória são provas, no sentido mais literal, proposto por Martuccelli. É preciso nos perguntar, até quando, estudantes negros oriundos de regiões empobrecidas, como Vitória, serão submetidos à desumanização do negro. Para que situações como as de Vitória não se repitam, as políticas de assistencial estudantil e de permanência devem estar alinhadas às ações afirmativas, garantindo a permanência e a dignidade de estudantes nas universidades. A falta de alinhamento acaba gerando situações, como: morar em cômodos improvisados de autoescolas ou andar diariamente 36 quilômetros de bicicleta, para ir à e vir da universidade. As desigualdades educacionais e raciais, consideradas pelas reservas de vagas, não deixam de existir quando o estudante acessa a universidade. Cada vez que a universidade recebe um estudante por políticas de ações afirmativas, há, ali, vivências e provas que precedem aquele momento e não se apagam. No entanto, a universidade e a comunidade acadêmica fingem não perceber.

Há, também, nas escrituras dos/as parceiros/as de pesquisa, aspectos que dizem da dimensão simbólica de permanência: as condições simbólicas oferecidas pelas universidades, para que possam se identificar, ser reconhecido e sentir-se pertencente ao grupo (SANTOS, 2009). Em geral, as narrativas, contidas nas escrituras dizem de incômodos, constrangimentos e baixa estima nas relações com colegas e professores. Quando um professor dúvida de um aluno que não pode abrir a câmera durante a aula, ou passa os slides em ritmo frenético nas aulas, sem considerar se todos estão acompanhando, podemos afirmar que há vários problemas em tal relação. E quem seria o estudante ideal para tais professores? Certamente, ele

não seria integrante do “novo perfil”, porque é fruto da classificação racial imposta pela colonialidade. A universidade, mesmo sabendo que está recebendo um novo perfil de estudantes, não busca se repensar e se adequar, porque ela entende que é o estudante que deve fazer isso. As escrituras dos/as parceiros/as são fartas de narrativas, que revelam quão violentas são as posturas nas experiências universitárias. As escrituras dos/as parceiros/as apontam a urgência de ações que promovam “[...] uma verdadeira reeducação para as relações étnico-raciais” (SILVA, SANTOS, REIS, 2021, p. 5), para toda a comunidade acadêmica.

Embora as escrituras dos/as parceiros/as tenham revelado diferentes provocações, elas, também, revelam estratégias próprias de permanência e resistência. Um dos pontos que chamam atenção são os suportes familiares e dos amigos. As famílias aparecem como importantes suportes do ponto de vista motivacional na permanência. Há uma dimensão coletiva, na persistência, mesmo diante de provocações, por entenderem que personificam desejos, investimentos e lutas de várias gerações familiares. A maioria das famílias não possuem condições econômicas que possibilitem que os/as parceiros/as somente estudem. Exatamente por perceber o quanto as famílias se esforçam para auxiliá-los, fica bem evidente, nas narrativas, o compromisso de responder a tais expectativas. Afinal, como disse Carolina, não é possível falhar com os seus. Outro suporte diante das provocações são os amigos que encontram nos coletivos ou movimentos sociais no interior da universidade. Ao ingressarem em tais grupos, os/as parceiros/as de pesquisa conseguem se sentir reconhecidos e pertencentes à universidade, favorecendo, assim, a permanência. Muitas narrativas, como a de Vitória, apontam para um aquilombamento. Por se sentirem irmanados com tais amigos dentro dos coletivos/movimentos sociais, os/as parceiros/as encontram sentido, reconhecimento, solidariedade e suporte para permanecer. Acredito que tal sentimento tenha total relação com a percepção da amefricanidade apontada por González (1988;2020, p. 136). Segundo a autora, “[...], a herança africana sempre foi a grande fonte revivificadora de nossas forças”. Uma vez assumida a amefricanidade, tal como o faz Vitória, na imagem que ilustra a capa deste trabalho, ultrapassa-se a “[...] visão idealizada, imaginária ou mitificada da África e, ao mesmo tempo, voltar o nosso olhar para a realidade em que vivem todos os americanos do continente”. É tal sentimento de aquilombamento dos/as parceiros/as

nos coletivos que os leva a (re)afirmar as lutas pela continuidade e avanços nas políticas de ações afirmativas nas universidades. Os coletivos os fazem encontrar a potência das heranças e conexões com a África, a força da resistência histórica dos ancestrais, o sentimento de pertencimento, a identificação e aquilombamento suportam as existências e as provas que constroem os/as parceiros/as de pesquisa.

As experiências sociais dos/as parceiros/as de pesquisa são amefricanas, por apresentarem uma consciência de que provas no interior das universidades são, marcadamente, raciais. E, em tal sentido, pensar as escrevivências, como expressões da experiência amefricana, também, é caminhar para a superação da colonialidade, por identificar, nelas, uma categoria genuína da afrolatinidade, que responde aos epistemicídios. Por isso, entendo que estamos diante de escrevivências amefricanas, por haver nelas conexões com as experiências sociais de resistências da diáspora negra na América Latina. Há em torno das escrevivências a presença de uma identidade étnico-racial americana, que incorpora dinâmicas culturais da diáspora que vão contra o racismo no interior das universidades. As experiências sociais, expressas nas escrevivências dos/as parceiros/as, atestam um entendimento de si, como atores ativos, diante das tensões das provas, que experimentam no interior das universidades. Por haver um tom autoral nas escrevivências das experiências sociais dos/as parceiros/as de pesquisa, observamos a presença de representações, de emoções naquilo que escolheram explicar e narrar nas escritas de si. Há, porém, um elemento que perpassa todas as escritas: a consciência dos legados e lutas afrodiaspóricas. Para os/as parceiros/as, é um elemento de sustentação diante das provações, porque lutam por algo maior do que eles: o compromisso coletivo, como grafou Luiz, “[...] eu percebo o quão importante é a ação de AFIRMAR nossas trajetórias. **É necessário se emancipar e lutar pela emancipação dos nossos, assim como nossos ancestrais também lutaram para que pudéssemos estar aqui.** Eu vou seguindo daqui, aprendendo a respeitar cada momento da minha história, analisando, ora com carinho, ora com imprecisão, todos esses percursos. **Não podemos ter medo de afirmar nossos repertórios**”.

REFERÊNCIAS

- AGUDELO, Carlos. **Retos del multiculturalismo en Colombia: política y poblaciones negras**. Bogotá: La carreta, 2005.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- AMARAL, Ernesto Friedrich de Lima; *et al.* Análise do perfil dos alunos ingressantes na UFMG pela iniciativa do bônus sociorracial. **Teoria & Sociedade**, Belo Horizonte, n. 20, v. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/revistasociedade/index.php/rts/article/view/45>. Acesso em: 15 set. 2022.
- ANDIFES. **V Pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos(as) graduandos(as) das IFES**. Brasília: ANDIFES, 2019.
- ANDREWS, George Reid. Mobilização política negra no Brasil, 1975-1990. **História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 63, n. 2, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/4670>. Acesso em: 15 set. 2022.
- ANPOCS. **Boletim 15: Ciências Sociais Articuladas - revisão da política de cotas**. São Paulo: ANPOCS. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/publicacoes-sp-2056165036/boletim-anpocs>. Acesso em: 13 set. 2022.
- ARANHA, Antônia Vitória Soares; PENA, Ana Carolina; RIBEIRO, Sérgio Henrique Rodrigues. Programas de inclusão na UFMG: o efeito do bônus e do Reuni nos quatro primeiros anos de vigência – um estudo sobre acesso e permanência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 04, p. 317-345, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BRCSC8y6dhMpQLwjVXgyskw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2022.
- ARROM, José. Cimarrón: apuntes sobre sus primas documentaciones y su problabe Origin. **Revista Española de Antropología Americana**, Madrid, v. XIII, 1983. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/REAA8383110047A>. Acesso em: 15 set. 2022.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2018.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *In: Mágia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENTO, Maria Aparecida. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, R (Org). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BRAGA, Mauro Mendes. **Censo Socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo L.; BOGUTCHI, Tânia F. Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFM. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 129-152, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/5zXjQPdPNkZJq5W3sQJqkWD/?lang=pt>.

BRASIL. [Lei (2010)]. **Lei 12.288/10**. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/496308>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. [Lei (2010)]. **Lei nº 12.288, de 20 de Julho de 2010**. Brasília: Planalto, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. [Lei (2012)]. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Brasília: Planalto, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 18 set. 2016.

BRASIL. [Portaria (2007)]. **Portaria Normativa n. 39, de 12 de dezembro de 2007**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 186**. Relator: Ministro MIN. RICARDO LEWANDOWSKI. Pesquisa de Jurisprudência, Acórdãos, 26/04/2012. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>. Acesso em: 15 set. 2022.

BUVINIC, Mayra. Introcción: la inclusión social em America Latina. *In*: BUVINIC, Mayra; *et al.* **Inclusión social y desarrollo económico em América Latina**. Colômbia: Alfaomega colombiana S.A., Banco Interamericano de Desarrollo, 2004.

CAMPOS, Augusto. Um só povo, uma só raça. *In*: AVRITZER, Leonardo; KERCHE, Fábio; MARONA, Marjorie. **Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

CASTILLO, Luis Carlos. **Etnicidad y nación: el desafío de la diversidad en Colombia**. Colômbia: Universidade Del Valle, 2007.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. *In*: LANDER, E (org.) **La colonialidad de saberes, eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 1991.

CISSIKO, Sékéné Mody. Os Soghais do século XII ao XVI. *In*: NIANE, Djibril Tamsir (org.) **História Geral da África IV: África do Século XII ao XVI**. Brasília: UNESCO, 2010.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLOMBIA. Constitución Política de la República de Colombia, 1991. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_colombia_2000.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

COLÔMBIA. Ley 70 de Comunidades Negras. Bogotá: Congresso de la Republica de Colômbia, 1993.

COLÔMBIA. Ley General da Educación. Bogotá: Congresso de la Republica de Colômbia, 1994.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: Edufba, 2008.

CURIEL, Ochy. Crítica poscolonial desde las practicas politicas del feminismo antirracista. **Nômadás**, Bogotá, v. 26, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241010.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à Antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DANE. Documento propuesta para la formulacion del plan integral de largo plazo poblacion negra/ afro-colombiana, palenquera y raizal 2007–2019. Bogotá: DANE, 2020. Disponível em: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/DesarrolloTerritorial/PLAN INTEGRAL DE LARGO PLAZO 2006 - 2019.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

DANE. Población negra, afro-colombiana, raizal y palenquera resultados del censo nacional de población y vivienda 2018. Bogotá: DANE, 2019. Disponível em: <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-poblacion-NARP-2019.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>. Acesso em: 15 set. 2022.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Piaget, 1994.

ESCOBAR, Arturo; ALVAREZ, Sonia; DAGNINO, Evelina. **Política cultural y cultura política**. Colômbia: Taurus, 2000.

ESQUERDA MARXISTA. Todos têm direitos iguais na república democrática. **Esquerda marxista**, 2006. Disponível em: <https://www.marxismo.org.br/todos-tem-direitos-iguais-na-republica-democratica/>. Acesso em: 15 set. 2022.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365>. Acesso em: 15 set. 2022.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FALS BORDA, Orlando. **Por la práxis**: el problema de cómo investigar a realidad para transformarla. Bogotá: Federación para el Análisis de la Realidad Colombiana, 1978.

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERES JUNIOR, João *et al.* **Levantamento das políticas de ação afirmativa: o impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades**. Rio de Janeiro: GEMAA, IESP/UERJ, 2013.

FERREIRA, Antônio Honório. Classificação racial no Brasil, por aparência ou por origem? *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 36., 2012, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. Águas de Lindóia: ANPOCS, 2012. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/encontros/papers/36-encontro-anual-da-anpocs/gt-2/gt30-2/8192-classificacao-racial-no-brasil-por-aparencia-ou-por-origem/file>. Acesso em: 15 set. 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Clarissa, MARANHÃO, Eduardo Meinberg Albuquerque. Um Estado 'terrivelmente cristão' e privatizador: a opressão à educação em direitos humanos no governo Bolsonaro. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 60, n. 1, 2020.

Disponível em:

http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/3909.

FREITAS, Luiz Carlos. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **HISTEDBR**, Campinas, v. 18, n. 4, 2018. Disponível em:

<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2018/12/escolasaprimionadashistedbronline18.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1933.

FRIEDEMANN, Nina S. Estudios de negros en la antropología colombiana. *In*: AROCHA, Jaime; FRIEDEMANN, Nina S (orgs.) **Un siglo de investigación social**: Antropología en Colombia. Bogotá: Etno, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.16, p. 235-274, 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>. Acesso em: 15 set. 2022.

GARCÍA, José Alejos; SANCHEZ, Nancy Elizabeth. **Choles**. México: CDI, 2007.

GELEDES. **Manifesto a favor da lei de cotas e do estatuto da igualdade racial**. 2006. Disponível em: <https://geledes.org.br>.

GOBINEAU, Joseph Arthur. **Ensayo sobre la desigualdad de las razas humanas**. Barcelona: Apolo, 1937.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. *In*: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p.134-158, 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2022.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In: Ciências Sociais Hoje*, São Paulo, p. 223-244, 1984.

GONZALEZ, Lélia. The unified black movement: a new stage in black political mobilization. *In: FONTAINE, Pierre-Michael (org). Race, class and power in Brazil*. Los Angeles: University of California, 1985.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2022.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). **Tempo Social**, São Paulo, v. 13, n. 2, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/d6pLPZfmMdXqvJY6CrM8Cgz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2022.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Cidadania e retóricas negras de inclusão social. **Lua Nova**, São Paulo, n. 85, p. 13-40, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/zK6Tm5Mr4LmdTCy7vsB6ZZH/?lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2022.

GUIMARÃES-SILVA, Pamela; PILAR, Olivia. A voz que incomoda a Casa Grande: a escrevivência de Conceição Evaristo e a desobjetificação dos sujeitos pesquisados. *In: FREITAS, Viviane Gonçalves (org). Intelectuais negras: vozes que ressoam*. Belo Horizonte: PPGCOM UFMG, 2019.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HAMA, Boubou. **Enquête sur les fondements et la genèse de l'unité africaine**. Paris: Présence Africaine, 1966.

HAMA, Boubou. **Histoires des Songhay**. Paris: Présence Africaine, 1968.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle (orgs.). **Estrutura social, mobilidade e raça**. Rio de Janeiro: IUPERJ/Vértice, 1988.

HERINGER, Rosana. Promoção da igualdade racial no Brasil: um objetivo democrático. **Revista Teoria & Pesquisa**, Brasília, v. 42/43, p. 285-301, 2003. Disponível em:

http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/unb_artigo_2003_RHeringer.pdf
Acesso em: 14 set. 2022.

HERINGER, Rosana. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. **Tomo**, São Cristóvão, v. 1, 2014. Disponível em:

<https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3184>. Acesso em: 15 set. 2022.

HERINGER, Rosana; VARGAS, Hustana. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Education Policy Analysis Archives**, EUA, n. 25, 2017. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275050047114>. Acesso em: 15 set. 2022.

HERINGER, Rosana; VARGAS, Hustana; HONORATO, Gabriela. Política de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). *In*: BARBOSA, M. L. **Ensino superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

JESUS, Carolina Maria. **Pedaços da fome**. São Paulo: Átila, 1963.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Ações afirmativas, educação e relações raciais: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil?** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – FaE, UFMG, Belo Horizonte, 2011. Disponível em:

https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-92QPQK/1/a_es_afirmativas_educa_o_e_rela_es_raciais_conserva_o_atualiza_o_ou_reinven_o_do_brasil_.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

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

LACERDA, Mariana Basso. Jair Bolsonaro: a agenda defendida em sua trajetória política. *In*: GUADALUPE, José Luis Pérez; CARRANZA, Brenda (orgs). **Novo ativismo político no Brasil: os evangélicos do século XXI**. Rio de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung, 2020.

LATOURE, Bruno. **Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia**. São Paulo: Edusc, 2004.

LIMA, Márcia; RAMOS, Paulo. Educação e políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: de 2003 a 2014. **Análise**, São Paulo, n. 31, 2017. Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/13615.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

LI-TALL. Mandina. O declínio do Império do Mali. *In*: NIANE, Djibril Tamsir. **História Geral da África IV: África do Século XII ao XVI**. Brasília: UNESCO, 2010.

LOANGO, Anny. Ocorró, SILVA, Maria Nilza. Un análisis de la experiencias, alcance e desafios de las acciones afirmativas en Colombia Y Brasil. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Caracas, v. 20, n. 20, p. 131-154, 2019. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/22>. Acesso em: 15 set. 2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. The Decolonial Turn. *In*: POBLETE, Juan. **New Approaches to Latin American Studies: Culture and Power**. Londres: Routledge, 2017.

MANCEBO, Deise. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 875-892, out-dez, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n141/1678-4626-es-es0101-73302017176927.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

MANCEBO, Deise. Políticas de Educação Superior no Brasil. *In*: REIS JUNIOR, João; *et al* (orgs). **Educação Superior: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p.141-161.

MARTIN, Carolina Soler; RODRIGUEZ, Faustino. Sectores sociales desfavorecidos en la educación superior: caso Universidad Pedagógica Nacional. **Documentos Pedagógicos**, Bogotá, n.15, 2017. Disponível em: <https://geledes.org.br/confira-a-integra-do-manifesto-a-favor-das-cotas/>. Acesso em: 15 set. 2022.

MARTUCCELLI, Danilo. [Transcrição do curso realizado na Pontificia Universidad Católica del Peru]. **Leciones de sociologia del individuo**, 2006.

MARTUCCELLI, Danilo. **Cambio de rumbo: la sociedad a la escala del individuo**. Santiago: LOM Ediciones, 2007.

MENDES, Pedro Vitor Gadelha. **A agenda política dos movimentos afro-latinos: Brasil e Colômbia de 2001 a 2011**. 2014. Dissertação (Mestrado m Integração da América Latina) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MENDES, Pedro Vitor Gadelha. **Ações afirmativas para afrodescendentes: as políticas de reserva de vagas no ensino superior de Brasil e Colômbia**. Buenos Aires: CLACSO, 2013.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia. Por uma razão decolonial: desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, jan.-abr. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16181>. Acesso em: 15 set. 2022.

MIGNOLO, Walter. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender – Um diálogo geopolítico-pedagógico com Walter Mignolo. **Revista del IICE**, Buenos Aires, n. 35, p. 61-71, 2014. Disponível em:

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1961>. Acesso em: 15 set. 2022.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. . In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUET, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. MIGNOLO, Walter. Pensamento decolonial, desprendimiento y apertura. In.: MIGNOLO, Walter. **Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad**. Barcelona: CIDOB, 2015. Disponível em: [http://www.cidob.org/content/download/64794/1995059/version/1/file/219-324%20HABITAR%20LA%20FRONTERA%203%20\(3G\)8.pdf](http://www.cidob.org/content/download/64794/1995059/version/1/file/219-324%20HABITAR%20LA%20FRONTERA%203%20(3G)8.pdf). Acesso em: 15 set. 2022.

MILLS, Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MILLS, Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MOURA, Eduardo Junio Santos. **Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em arte na América Latina (Brasil/Colômbia)**. 2018. Tese (Doutorado) – FaE, UFMG, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-BBPHAY>. Acesso em: 15 set. 2022.

MOURELLE, Thiago. **Revolta da chibata: um grito de liberdade contra o racismo e a escravidão**. Arquivo nacional, 2019. Disponível em: <http://querepublicaeessa.an.gov.br/temas/158-revolta-da-chibata-um-grito-de-liberdade-contra-o-racismo-e-a-escravidao.html>. Acesso em: 15 set. 2022.

MOVIMENTO PVN. **Carta de princípios**. Rio de Janeiro: Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes, 1999. Disponível em: <https://www.sentimentanimalidades.net/pvnc/documentos/cartadeprincipios.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

MUNANGA, Kabenguele; SANTOS, Antônia de Lourdes. **Cem Anos e mais de bibliografias sobre o negro no Brasil**. São Paulo: Centro de Estudos Africanos/USP; Fundação Palmares, 2002.

NIANE, Djibril Tamsir. **História Geral da África IV: África do Século XII ao XVI**. Brasília: UNESCO, 2010.

OCAÑA, A. O. , LOPEZ, M.I.A, CONEDO, Z. P. Metodologia “otra” em la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como processo decolonizante. **RAIA**, La Rioja, v. 7, n. 30, p. 172-200, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6575303.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

OLIVEIRA VIANA, Francisco José de. **Populações meridionais do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2005.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. **Análise das propostas para Educação do programa de governo do candidato à presidência Jair Bolsonaro** (PSL). Brasília: ANPED, 2018. Disponível em: <https://anped.org.br/news/jair-bolsonaro-psl-analise-de-programa-de-educacao>. Acesso em: 15 set. 2022.

OLIVEN, Arabela Campos. **Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades**: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 61, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/539>. Acesso em: 15 set. 2022.

ORLANDI, Eni. A Análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. *In*: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO, 1., 2003, Porto Alegre. Anais [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/1SEAD/Conferencias/EniOrlandi.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

ORLANDI, Eni. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes; 2004.

ORTIZ, José Antonio Caicedo; GUZMÁN, Elizabeth Castillo. Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estruturas. **Cuadernos Interculturais**, Viña Del Mar, v. 6, n. 10, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55261005>. Acesso em: 15 set. 2022.

OVIEDO, Gonzalo Fernandez de. **Historia general y natural de las Indias**. Madrid: Imprenta de La Academia de La Historia, 1851. Disponível em: <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?pid=d-2174546>. Acesso em: 15 set. 2022.

PALENQUE. *In*: PORTO, Julián; MERINO, Maria. **Definición.de**, 2022. Disponível em: <https://definicion.de/palenque/>. Acesso em: 15 set. 2022.

PINAR, William F. O corpo do pai e a raça do filho: Noé, Schreber e a maldição do pacto. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 13, n. 37, p. 35-185, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRYpZvRwQQy6hbR4KfMzXzk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2022.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *In*: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p.3-15, 1989. Disponível em: https://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidad del Poder, eurocentrismo y América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAERDERS, George. **O conde de Gobineau no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

RAMOS, Arthur. Os grandes problemas da antropologia brasileira. *In*: **Sociologia, Brasil**, v. X, n. 4, 1943.

RESTREPO, Eduardo. **Acción afirmativa y afrodescendientes en Colombia**. Popyán: Editorial Universidad del Cauco, 2013.

RESTREPO, Eduardo. Estado e afrodescendentes na Colômbia: surgimento, transformações e limitações do giro cultural. *In*: RESTREPO, Eduardo; PINTO, Simone Rodrigues. **Racismo estrutural**: experiências da relação do Estado com afrodescendentes na América Latina. São Paulo: CRV, 2020.

RESTREPO, Eduardo. Imágenes del “negro” y nociones de raza en Colombia a principios del siglo XX. **Revista de Estudios Sociales**, n. 27, p. 46-61, 2007. Disponível em: <https://journals.openedition.org/revestudsoc/19735>. Acesso em: 15 set. 2022.

RESTREPO, Eduardo; WASH, Catherine; EDIZÓN, León. **Movimiento sociale afro y políticas de identidade en Colombia**. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2005.

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

RODRIGUES, Cristiano. **Afro-latinos em movimento**: protesto negro e ativismo institucional no Brasil e na Colômbia. Curitiba: Appris, 2020.

RODRIGUES, Jaime Arocha. Elogio a la Afrigenia. **NÓMADAS**, Bogotá, n. 13, p. 180-193, out. 2000. Disponível em: http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_13/13_14A_Elogioalaafrigenia.PDF. Acesso em: 15 set. 2022.

RODRIGUES, Jaime Arocha. Inclusion of Afro-Colombians: unreachable national goal? **Latin American Perspectives**, v. 25, n. 3, p. 70-89, 1998. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2634167>. Acesso em: 15 set. 2022.

RODRIGUES, Raymundo Nina. Mestiçagem, degenerescência e crime. **História, ciência e saúde**, Manguinhos, v.15, n.4, p. 1151-1182, out-dez. 2008. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/mxYFjnPKvMdtpvnr4q7v6kL/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2022.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **O animismo fetichista dos negros baianos**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional/Editora da UFRJ, 2006.

RODRIGUEZ, Faustino Peña; CARREÑO, Carlos Jairo Cabanzo. Análisis de la Permanencia en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. *In: CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*, 19., 2019, Madri. **Anais [...]**. Madri: Universidad Autónoma de Madrid, 2019. Disponível em: https://aidipe2019.aidipe.org/files/2019/07/Actas_AIDIPE2019_Vol_III.pdf.

ROMERO, Fernando. **El negro en el Perú y su transculturación lingüística**. Lima: Milla Batres, 1987.

ROSA, Claudia Cristina Borba; MARTINS, Sueli Aparecida. **Ensino superior no Brasil: uma Breve trajetória pós-golpe de 2016**. *In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE DOCÊNCIA*, 10., 2018, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUC-RS, 2018. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/35.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

ROSETO-LABRÉ, Cláudia; DIÀZ, Rubin Esther León. **Ciudadania diferenciada, étnico-racial negra, afro-colombiana, palenquera y Raizal: entre Bicentenários de la Independencia y Constitución de 1991**. Bogotá: Universidad Nacional de Bogotá/Facultad de Ciencias Humanas; Centro de Estudios Sociales (CES), 2009. SANTOS, Boaventura Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 1-50, out. 2002. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11778>. Acesso em: 15 set. 2022.

SANTOS, Márcio André de Oliveira dos. A persistência política dos movimentos negros brasileiros: transformações e novos desafios institucionais. **Anais do IX Congresso Internacional da Brazilian Studies Association – BRASA**. New Orleans – Tulane University, 2008.

SANTOS, Márcio André de Oliveira dos. Políticas de ação afirmativa comparadas no Brasil e na Colômbia. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, Rio de Janeiro, v. 52, n. 2, p. 137-148, 2016. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2016.52.2.01.

SANTOS, Márcio André de Oliveira dos. **Políticas raciais comparadas: movimentos negros e estado no Brasil e na Colômbia (1996-2006)**. 2012. Tese

(Doutorado em Ciência Política) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.funag.gov.br/ipri/btd/index.php/9-teses/3811-politicas-raciais-comparadas-movimentos-negros-e-estado-no-brasil-e-na-colombia-1991-2006>. Acesso em: 15 set. 2022.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **A democracia impedida: o Brasil no século XXI**. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

SCHERER-WARREN, Ilse. Dos movimentos sociais às manifestações de rua: o ativismo brasileiro do século XXI. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 13, n. 28, p. 13-34, set./dez., 2014.

SILVA, Natalino Neves, SANTOS, Adilson Pereira, REIS, Jane Maria Santos. Assistência estudantil e ações afirmativas: um estudo das condições materiais e simbólicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dmDJKXcngXtVZFHYBVvLBmv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2022.

STAMPA, I; SANTANA, M. A.; RODRIGUES, V. Direito à memória e arquivos da ditadura: a experiência do Centro de Referência Memórias Reveladas. *In*: THIESEN, I (Org.). **Documentos Sensíveis: Informação, arquivo e verdade na Ditadura de 64**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, Washington, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1993. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543045001089>. Acesso em: 15 set. 2022.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. **Proyeto Educativo Institucional**. Bogotá: UPN, 2020. Disponível em: http://rectoria.pedagogica.edu.co/wp-content/uploads/2020/11/PEI_UPN_2020_web.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Projeto de Desenvolvimento Institucional 2018-2023**. Belo Horizonte: UFMG, 2017. Disponível em: <https://www.ufmg.br/pdi/2018-2023/versao-final/>. Acesso em: 15 set. 2022.

URIBE, Jaime J. Esclavos y Señores en la sociedad colombiana del siglo VIII., **Anuário Colombiano de Historia social y Cultura**, Bogotá, n. 1, p. 3-62, 1963. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/29620/29858>. Acesso em: 15 set. 2022.

VÉLEZ, Álvaro Villegas. Raza y nación en el pensamiento de Luis López de Mesa: Colombia, 1920-1940. **Estudios Políticos**, Medellín, n. 26, p. 209-232, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/164/16429054009.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago/dez. 2014.

WABGOU, Maguemati; *et al.* **Movimiento Social Afro-colombiano Negro, Raizal y Palenquero**: el largo camino hacia la construcción de espacios comunes y alianzas estratégicas para la incidência política em Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2012. Disponível em: <https://jaimearocha.files.wordpress.com/2015/02/movimiento-social-afro-colombiano-negro-raizal-y-palenquero.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

WADE, Peter. El movimiento negro en Colombia. **América Negra**, v. 5, p. 173-191, 1993.

WADE, Peter. **Gente negra, nación mestiza**: dinâmicas de las identidades raciales em Colômbia. Santafé de Bogotá: Siglo Del Hombre; Ediciones Uniandes, 1997.

WADE, Peter. Negros, indígenas e identidad nacional en Colombia. **Anuario de la asociación de historia latinoamericana de Europa**, p. 12-16, 1994.

WADE, Peter. Repensando el Mestizaje. **Revista Colombiana de Antropología**, Bogotá, v. 39, p. 273-296, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105018181009.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O fim do mundo como concebemos**: ciência social para o século XXI. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

WALLERSTEIN, Immanuel. **The modern world-system**. Mercantilism and the Consolidation of the Europe World-Economy 1600-1750. Berkeley: California University, 1980 .

ZAMBRANO, Catalina Gonzalez. **De negros a afro-colombianos**: oportunidades políticas e dinâmicas de ação coletiva dos grupos negros na Colômbia. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-29082012-095322/pt-br.php>. Acesso em: 15 set. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA CONVITE AOS PARCEIROS/AS DE PESQUISA

Belo Horizonte, xx de xxx de 2020.

Me chamo Liliane, sou aluna do doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais no Brasil. Estou pesquisando sobre as experiências sociais de estudantes negros que ingressam na Universidade Federal de Minas Gerais por meio de políticas afirmativas. Gostaria de convidá-lo (la) a participar da pesquisa que produzirá dados para minha tese de doutorado.

Ao participar da pesquisa você será convidado a escrever sobre suas experiências, dificuldades para permanecer na universidade e situações relacionadas ao racismo que tenha vivenciado desde sua admissão na UFMG. Como tem sido para você estar na UFMG? Tem vivenciado situações de racismo? Como observa as relações raciais no cotidiano universitário? Vive/viveu alguma dificuldade para permanecer na universidade? Estas são algumas questões que gostaria que você escrevesse para minha pesquisa. A ideia é que você escreva, de maneira livre, sobre essas questões. Você estará livre para escolher qual estilo de escrita quer e se sente mais a vontade. O importante é que você possa me contar suas experiências na universidade, dificuldades econômicas, sociais, raciais, afetivas, acadêmicas ou psicológicas que influenciam sua experiência na UFMG.

Se você aceitar participar, podemos manter contato via whatsapp, e-mail ou agendar encontro para a trocarmos informações acerca das questões investigadas. Esse contato será realizado via plataforma virtual. Devo me antecipar e dizer que o projeto contou com a avaliação de um Comitê de Ética e que seguimos todos os padrões propostos de ética em pesquisa com seres humanos. Você estará protegido pelo anonimato e se quiser, podemos criar juntos outra denominação para proteger sua identidade.

Aguardo seu contato e, desde já agradeço a colaboração, colocando-me à disposição para esclarecimentos através do e-mail:

Caso tenha interesse em participar, podemos iniciar uma conversa através desse número de whatsapp. Sua contribuição será de grande valor e agradeço desde já seu apoio.

Liliane Souza e Silva

APÊNDICE B – Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL

Pesquisador Responsável: Prof. Dr^o Luiz Alberto Oliveira Gonçalves

Pesquisador Co-responsável: Prof. Me Liliane Souza e Silva/Doutoranda em Educação

Convidamos você para participar voluntariamente, ou seja, sem remuneração, da pesquisa: **Escrevivências de estudantes cotistas:** experiências sociais de universitários que ingressaram, através de políticas afirmativas, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no Brasil, e da Universidad Pedagógica Nacional na Colômbia. Trata-se de uma pesquisa aplicada de caráter explicativo que objetiva analisar as experiências sociais de universitários negros que ingressaram, através de políticas afirmativas, nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no Brasil, e da Universidad Pedagógica Nacional na Colômbia. Esse trabalho está ligado ao Doutorado Latino Americano em Educação do Programa de Pós-Graduação – Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG.

Caso decida participar, você deve produzir textos que digam das suas experiências sociais na universidade. Estas produções textuais, se você permitir, serão transcritas integralmente na tese. Fica garantido, a cada um (a), o acesso ao material transcrito e o direito ao veto de parte ou de toda a transcrição, a qualquer momento da pesquisa. A sua participação não lhe causará nenhuma despesa, mas, caso isso ocorra será ressarcida. Gostaríamos de esclarecer que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e que a sua identidade, nome, e dados pessoais serão preservados. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a sua identificação será revelada.

Consideramos que toda pesquisa envolvendo pessoas apresenta riscos. Os danos poderão aparecer de imediato ou algum tempo após o término da pesquisa, comprometendo as pessoas individualmente. Os riscos podem aparecer em nossas conversas, através de perguntas que gerem invasão de privacidade, algum tipo de discriminação ou estigmatização, constrangimento a partir dos conteúdos revelados. E também, após a análise dos dados é possível cometer equívocos e/ou falsas interpretações.

Assim, havendo algum desconforto durante a pesquisa você pode preferir não falar de algum assunto ou tema, decidir interromper sua participação por algum motivo pessoal, você também pode, depois de enviados os textos, decidir a qualquer momento apagar algum trecho dela, ou solicitar para que o pesquisador não

mencione alguma passagem. Pode ocorrer constrangimento e/ou incômodo pelo uso de sua produção textual; pela presença do orientador ou pesquisador assistente nos ambientes que você frequenta. Se houver situação de constrangimento de qualquer natureza, você tem o direito de se recusar a responder as perguntas ou de interromper a participação na pesquisa. Tentaremos ao máximo deixar você confortável nos encontros com o orientador e pesquisador assistente, respeitando a sua fala, seu tempo e ambiente. Você possui total liberdade para se desligar da pesquisa a qualquer momento. Frente aos riscos possíveis, garantiremos acesso irrestrito aos materiais coletados e aos resultados individuais; local reservado; atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto; a não violação a integridade física, psicológica e social dos sujeitos; a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, por meio da não utilização das informações em prejuízo das pessoas. A partir dessas práticas queremos garantir condições da pesquisa ser bem suportada, fisicamente, psicologicamente e socialmente pelos sujeitos envolvidos.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para os telefones que deixamos abaixo, estamos disponíveis para qualquer esclarecimento no decorrer da pesquisa. Se assim julgar necessário, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG também pode ser contatado pelo endereço eletrônico coep@prpq.ufmg.br ou pelo telefone 31 3409-4592. Você também o direito de retirar seu consentimento em qualquer fase, sem que isso lhe acarrete quaisquer tipos de prejuízo a sua vida pessoal ou profissional. Os dados que você nos conceder serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações ligadas à pesquisa, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Se você tiver algum gasto pela sua participação nessa pesquisa, ele será assumido pelo pesquisador e reembolsado para você. Se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

Este documento foi impresso em duas vias, uma ficará com você e a outra com os pesquisadores.

Pesquisador Responsável: Prof. Dr Luiz Alberto Oliveira Gonçalves

Pesquisador Co-responsável: Prof. Me Liliane Souza e Silva / Doutoranda em Educação

Dados do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901 Telefax: (31) 3409-4592 e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Diante dos esclarecimentos prestados e da garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade, e que os dados de identificação e outros pessoais não relacionados à pesquisa serão tratados de forma confidencial, aceito participar da investigação intitulada “**Escrevivências de estudantes cotistas**: experiências sociais de universitários que ingressaram, através de políticas afirmativas, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no Brasil, e da Universidad Pedagógica Nacional na Colômbia” na condição de voluntária/o.

Locale Data

Assinatura

DADOS DO VOLUNTÁRIO DA PESQUISA:

Nome Completo: *nome completo do sujeito de pesquisa*

Endereço: *endereço completo*

RG: XXXXXXXXX

Fone: (XX) XXXX-XXXX

E-mail: xxxxxx@xxxxxxx

Como pesquisador responsável pelo estudo “**Escrevivências de estudantes cotistas**: experiências sociais de universitários que ingressaram, através de políticas afirmativas, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no Brasil, e da Universidad Pedagógica Nacional na Colômbia”, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Local e Data

Assinatura

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Nome Completo: Luiz Alberto Oliveira Gonçalves/Liliane Souza e Silva

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG

RG:

Fone:

E-mail: