



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL DE NITERÓI
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM POLÍTICA SOCIAL

CRISTIANE LOURENÇO TEIXEIRA MEIRELLES

ASPECTOS POLÍTICOS E INSTITUCIONAIS DA IMPLEMENTAÇÃO DA
LEI N.º 12.711/2012 NA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE: UM
ESTUDO AVALIATIVO

NITERÓI

2023

CRISTIANE LOURENÇO TEIXEIRA MEIRELLES

**ASPECTOS POLÍTICOS E INSTITUCIONAIS DA IMPLEMENTAÇÃO DA
LEI N.º 12.711/2012 NA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE: UM
ESTUDO AVALIATIVO**

Tese apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Universidade Federal Fluminense, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Política Social. Área de concentração: Avaliação de Políticas Sociais.

Orientador: Professor Dr. André Augusto Pereira Brandão

NITERÓI

2023

Ficha catalográfica

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

M479a Meirelles, Cristiane Lourenço Teixeira
Aspectos políticos e institucionais da implementação da
Lei n.º 12.711/2012 na Universidade Federal Fluminense: : um
estudo avaliativo / Cristiane Lourenço Teixeira Meirelles. -
2023.
324 f.

Orientador: André Augusto Pereira Brandão.
Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Escola de
Serviço Social, Niterói, 2023.

1. Raça. 2. Educação Superior. 3. Lei n.º 12.711/2012.
4. Anticolonialidade. 5. Produção intelectual. I. Brandão,
André Augusto Pereira, orientador. II. Universidade Federal
Fluminense. Escola de Serviço Social. III. Título.

CDD - XXX

Bibliotecário responsável: Debora do Nascimento - CRB7/6368

CRISTIANE LOURENÇO TEIXEIRA MEIRELLES

**ASPECTOS POLÍTICOS E INSTITUCIONAIS DA IMPLEMENTAÇÃO DA
LEI N.º 12.711/2012 NA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE: UM
ESTUDO AVALIATIVO**

Tese apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Universidade Federal Fluminense, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Política Social. Área de concentração: Avaliação de Políticas Sociais.

Banca Examinadora

Professor Dr. André Augusto Pereira Brandão (Orientador)
Universidade Federal Fluminense – UFF

Professora Dr^a. Jussara Francisca de Assis dos Santos (1^a Examinadora)
Universidade Federal Fluminense – UFF

Professora Dr^a. Josiane Barbosa Gouvêa (2^a Examinadora)
Instituto Federal do Paraná – IFPR

Professora Dr^a. Ana Paula Procópio da Silva (3^a Examinadora)
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ

Professor Dr. Daniel de Souza Campos (4^o Examinador)
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Professora Dr^a. Letícia Batista da Silva (Suplente)
Universidade Federal Fluminense – UFF
Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ

Dedicatória

Dedico esta Tese
Aqueles que chegaram.
Aqueles que estão.
Aqueles que não chegaram.

Me aproprio de onde estou,
não esqueço de onde eu vim.
Eu sei quem eu sou.

EU AGRADEÇO

Ao Pai Criador.
Ao Filho Redentor.
Ao Espírito de Amor.

À Minha Mãe Virgem Maria,
Senhora de Aparecida e da minha vida.

A São Miguel Arcanjo.
Meu defensor em todos os combates.

A São Judas Tadeu,
Meu padroeiro.

À Mamis poderosa.
À Papis soberano.
Dulcinéa e Silvio, meus griôs, meus baobás.

A Donga, meu filho,
O cãozinho mais amado e mais levado do mundo.

À Viviane
Dona das letras, versos e palavras. Sororidade.

À Luciane,
Quando a gente se move, o universo se move junto.

À Carol e Duduzinho,
Olhem, aprendam e sigam.

À Rita Corrêa,
De sempre. De todas as horas.

À Cris Medeiros,
Do PPGPS para a vida.

À Ju Assis,
Conselheira indispensável nessa caminhada.

À Ingrid Lúcio,
Por me ensinar a me construir e reconstruir.

Aos Padres João Cláudio, Wagner e André,
Sem suas orações e orientações eu nada seria.

Ao meu professor orientador, André Brandão,
Se aqui estou é porque você acreditou em mim.

Ao corpo docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social,
Aprendizados.

À minha banca de avaliação que gentilmente aceitou participar desse momento,
Potências negras.

À Flavia e Mayara,
Companheirismo. Empatia. Zelo.

À professora Miriam Reis,
Carinho. Compreensão.

À professora Paula Kropf,
Respeito. Apoio.

Às/os docentes que cruzaram meu caminho,
Minha formação tem um pouco de cada um de vocês.

Às tias Arlete e Odisséia (in memoriam),
Olhem aonde a Crica chegou!

À Rosemaura Oliveira,
Por acreditar em uma educação transgressora.

Às minhas amoras e amores, turmas queridas da UFRJ,
É por vocês.

A Edu.
Meu marido, meu amor.
“Pois quando tudo se perdeu,
E a sorte desapareceu...
Abaixo de Deus só ficou você.”
Obrigada por ser a melhor parte de mim.

Epígrafe

Sinto-me sempre escrevendo de mim, mas esse mim contém muitos outros, então, escrevo de um coletivo sobre e para essa coletivização.

(Beatriz Nascimento)

RESUMO

Esta tese de doutoramento faz parte dos estudos relacionados ao campo das Ciências Sociais Aplicadas, na área de avaliação de políticas sociais, com ênfase em relações raciais e educação superior. Para tanto, investiga-se, na Universidade Federal Fluminense no período compreendido entre o 1º semestre de 2013 e o 2º semestre de 2022, a implementação da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012 que institui a reserva de vagas étnico-raciais como forma de ingresso no ensino superior público federal. Como referencial teórico, a presente produção prioriza e se apropria das pesquisas de intelectuais negras/os e latinas/os americanas/os, que abordam as categorias norteadoras da pesquisa, quais sejam Raça, Racismo e Educação Superior. O encontro entre a negritude e a latinidade possibilita um desenvolvimento metodológico vinculado ao processo da pesquisa, ao mesmo tempo em que colabora com as reflexões acerca do tema investigado. É neste momento que se percebe que, ao estabelecer uma conexão entre a teoria da redução sociológica desenvolvida por Alberto Guerreiro Ramos (1995) e a teoria dos campos, de Pierre Bourdieu (2015) e relacioná-las com o enfoque *bottom up* do *police cycle*, é possível obter resultados exitosos no campo. Esse enriquecimento empírico que a investigação proposta busca ao designar conexões que, em um primeiro momento parecem ousadas ou mesmo improváveis, valorizam o percurso da investigação e os resultados conquistados. Assim, a presente tese foi estruturada da seguinte maneira: no Capítulo I, são apresentados indicadores econômicos e sociais que avalizam a gravidade da presença do racismo na sociedade brasileira e sua influência nas condições de vida da população negra. O Capítulo II percorre a historicidade do povo negro, com enfoque nos processos de luta pelo acesso à educação e na participação dos movimentos voltados para a justiça e igualdade racial. No Capítulo III, a perspectiva anticolonial surge como elemento de construção de uma universidade em que os saberes negros sejam valorizados, a ancestralidade respeitada e o epistemicídio combatido. O Capítulo IV segue o caminho da promulgação da chamada Lei de Cotas pelo executivo federal. Aqui, se ambiciona examinar as correlações de forças e tensionamentos entre as/os diferentes agentes sociais no que concerne à implementação, por parte do Estado brasileiro, de uma política racialmente orientada na Educação Superior. O Capítulo V é dedicado à avaliação da implementação da Lei n.º 12.711/2012 na UFF. A coleta dos dados quantitativos junto à universidade objetiva mapear e analisar o perfil das/os estudantes que ingressaram pela ação afirmativa étnico-racial no período investigado. As entrevistas com as/os gestoras e agentes implementadoras/es que participaram dos debates iniciais e com as/os envolvidas/os com o processo de gestão, coordenação e execução no presente momento, permitem apreender como se deram as discussões políticas e institucionais no interior da UFF e conhecer os procedimentos técnico-operacionais relacionados à aplicação da legislação no momento do processo seletivo para o ingresso via política de reserva de vagas étnico-raciais. Simultaneamente, a realização das entrevistas propicia que o processo de implementação da Lei na universidade seja avaliado de forma aprofundada. No Capítulo VI são realizadas as avaliações acerca da operacionalização e procedimentos da comissão de heteroidentificação étnico-racial da universidade e seus desdobramentos políticos-institucionais. Esta tese se finda com as reflexões a respeito do seu processo de produção e das descobertas durante a trajetória da pesquisa. O racismo sistêmico é onipresente na sociedade brasileira e, não é diferente no espaço de produção de saberes. Concomitantemente, os grupos que lutam por igualdade racial têm ciência que a reserva de vagas de cunho étnico-racial na educação superior pública trata-se de somente de uma, entre a gama de políticas públicas de igualdade racial necessárias para se promover justiça racial no Brasil. Todos esses caminhos são seguidos através da importância desses movimentos e da percepção de que a implementação de as políticas de ação afirmativa em todos os segmentos da vida social são indissociáveis de uma organização civilizatória na qual o seja prioridade nas políticas de estado.

Palavras-chave: Raça. Racismo. Educação Superior. Lei n.º. 12.711/2012. Anticolonialidade.

ABSTRACT

This doctoral thesis is part of the studies related to the field of Applied Social Sciences, in the area of evaluation of social policies, with emphasis on race relations and higher education. To this end, it is investigated, at the Universidade Federal Fluminense (UFF) during the period between the 1st semester of 2013 and the 2nd semester of 2022, the implementation of Law No. 12,711, of August 29th, 2012 that establishing the reservation of ethnic-racial vacancies as a way of entering federal public higher education. As a theoretical framework, this production prioritizes and uses black and Latin American intellectuals' researches, which address the guiding categories of the research, namely Race, Racism and Education. The encounter between blackness and Latinity makes possible a methodological development linked to the research process, at the same time that it collaborates with reflections on the investigated theme. It is at this moment that it is realized that, by establishing a connection between the theory of sociological reduction developed by Alberto Guerreiro Ramos (1995) and the theory of fields, by Pierre Bourdieu (2015), and relating them to the *bottom up* approach of the *police cycle* it is possible to obtain successful results in the field. This empirical enrichment that the proposed investigation seeks by designating connections, which, at first seem daring or even improbable, value the course of the investigation and the achieved results. Thus, this thesis was structured as follows: in Chapter I, economic and social indicators are presented that assess the severity of the presence of racism in Brazilian society and its influence on the living conditions of the black population. Chapter II covers the historicity of black people, focusing on the processes of struggle for access to education and the participation of movements aimed at justice and racial equality. In Chapter III, the anti-colonial perspective emerges as a building element of a university in which black knowledge is valued, ancestry respected and epistemicide fought. Chapter IV follows the path of enactment of the so-called Quotas Law by the federal executive. Here, the ambition is to examine the correlations of forces and tensions between the different social agents with regard to the implementation, by the Brazilian State, of a racially oriented policy in Higher Education. Chapter IV follows the path of enactment of the so-called Quota Law by the federal executive. Here, the ambition is to examine the correlations of forces and tensions between the different social agents with regard to the implementation, by the Brazilian State, of a racially oriented policy in Higher Education. Chapter V is dedicated to the evaluation of the implementation of Law no. 12,711/2012 at UFF. The collection of quantitative data at the university makes it possible to map and analyze the profile of students who entered through ethnic-racial affirmative in the time frame of this study. The interviews with the managers and implementing agents who participated in the initial debates and with those involved with the management, coordination and execution of ethnic-racial affirmative actions allow us to apprehend how the political and institutional discussions took place within of the UFF and to know the technical-operational procedures related to the application of the legislation at the time of the selection process for admission via the policy of reservation of ethnic-racial vacancies. Simultaneously, conducting the interviews allows the process of implementing the Law at the university to be evaluated in depth. In Chapter VI, evaluations are carried out regarding the operationalization and procedures of the university's ethnic-racial hetero-identification commission and its political-institutional developments. This thesis ends with reflections on its production process and discoveries during the course of the research. Systemic racism is omnipresent in Brazilian society, and it is not different in the space of knowledge production. At the same time, the groups that fight for racial equality are aware that the reservation of ethnic-racial vacancies in public higher education is one of the range of public policies of racial equality necessary to promote racial justice in Brazil. All these paths are followed through by the importance of these movements and the perception that the Implementation of affirmative action policies racially oriented in all segments of social life are inseparable from our civilizing organization.

Keywords: Race. Racism. College education. Law nº. 12.711/2012. Anti-coloniality.

RESUMEN

Esa tesis de doctoramento hace parte de los estudios relacionados del campo de las Ciencias Sociales Aplicadas, en el área de evaluación sociales, con énfasis en la relaciones raciales y educación superior. Para tanto, investigase, en la Universidad Federal Fluminense, en el periodo comprendido entre el 1º semestre de 2013 y el 2º semestre de 2022, la implementación de la Ley n.º 12.711, del 29 de agosto de 2012, que establece la reserva de vacantes étnico-raciales como forma de ingreso a la educación superior pública federal. Como referencial teórico, la presente producción, prioriza y apropiarse de las pesquisas de intelectuales negras/os y latinas/os, que abordan las categorías orientadoras de las pesquisas, cuales sean Raza, Racismo y Educación. El encuentro entre la negritud y la latinidad posibilita un desarrollo metodológico vinculado al proceso de la investigación, al mismo tiempo en que colabora con las reflexiones acerca del tema investigado. Es en esto momento que se percibe que, al establecer una conexión entre la teoría de la reducción sociológica desarrollada por Guerreiro Ramos (1995) y la teoría de los campos, de Pierre Bourdieu (2015), y relacionalas con el enfoque *bottom up* del *police cycle* es posible obtener resultados exitosos en el campo. Este enriquecimiento empírico que busca la investigación propuesta al señalar conexiones, que en un principio parecen atrevidas o incluso improbables, valoran el curso de la investigación y los resultados alcanzados. Así, la presente tesis fue estructurada de la siguiente manera: en el capítulo I, son presentados indicadores económicos y sociales que abalizan la gravedad de la presencia del racismo en la sociedad brasileña y su influencia en las condiciones de la vida de la población negra. El capítulo II recorre la historicidad del pueblo negro, centrándose en los procesos de lucha por el acceso a la educación y la participación de movimientos encaminados a la justicia y la igualdad racial. El capítulo III, la perspectiva anti-colonial surge como elemento de construcción de una universidad en que los saberes negros sean valorados, la ancestralidad respetada y lo epistemicidio combatido. El Capítulo IV sigue el camino de la sanción de la llamada Ley de Cuotas por parte del Ejecutivo Federal. Aquí, el objetivo es examinar las correlaciones de fuerzas y tensiones entre los diferentes agentes sociales con respecto a la implementación, por parte del Estado brasileño, de una política de orientación racial en la Educación Superior. El en capítulo V está dedicado a la evaluación de la implementación de la Ley n.º. 12.711/2012 de la UFF. La recolección de datos cuantitativos en la universidad tiene por objetivo mapear y analizar el perfil de las/os estudiantes que ingresaron por acción afirmativa étnico-racial en el periodo investigado. Las entrevistas con los gestores y agentes ejecutores que participaron en los debates iniciales y con los involucrados en el proceso de gestión, coordinación y ejecución en el momento actual, permiten comprender cómo se dieron las discusiones políticas e institucionales al interior de la UFF y conocer los procedimientos técnico-operativos relacionados con la aplicación de la legislación al momento del proceso de selección para el ingreso a través de la política de reserva de vacantes étnico-raciales. Simultáneamente, la realización de las entrevistas permite evaluar en profundidad el proceso de implementación de la Ley en la universidad. En el Capítulo VI se realizan valoraciones sobre la operatividad y los procedimientos de la comisión de heteroidentificación étnico-racial de la universidad y sus desarrollos político-institucionales. Esta tesis finaliza con reflexiones sobre su proceso de producción y descubrimientos durante el transcurso de la investigación. El racismo sistémico es omnipresente en la sociedad brasileña y no es diferente en el espacio de producción de conocimiento. Al mismo tiempo, los grupos que luchan por la igualdad racial son conscientes de que la reserva de vacantes étnico-raciales en la educación superior pública es solo una de las políticas públicas de igualdad racial necesarias para promover la justicia racial en Brasil. Todos estos caminos se recorren a través de la importancia de estos movimientos y de la percepción de que la implementación de políticas de acción afirmativa, en todos los segmentos de la vida social, son inseparables de una organización civilizatoria en la que el antirracismo sea una prioridad en las políticas de Estado.

Palabras clave: Raza. Racismo. Educación superior. Ley n.º 12.711. Anticolonialidad.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de ingressantes por edição SISU 2013.1 a 2022.2	p. 227
Tabela 2 - Número de ingressantes - Por cor/raça 2017.1 a 2022.2	p. 229
Tabela 3 - Número de ingressantes - Por sexo 2013.1 a 2022.2	p. 229
Tabela 4 - Número de ingressantes - Por faixa etária 2013.1 a 2022.2	p. 230
Tabela 5 - Número de ingressantes - Brasil por região administrativa 2013.1 a 2022.2	p. 231
Tabela 6 - Número de ingressantes - Região Sudeste por estado da Federação - 2013.1 a 2022.2	p. 231
Tabela 7 - Número de ingressantes - Rio de Janeiro por região administrativa 2013.1 a 2022.2	p. 233
Tabela 8 - Número de ingressantes por localidade das unidades acadêmicas - 2013.1 a 2022.2	p. 233
Tabela 9 - Número de ingressantes por turno - 2013.1 a 2022.2	p. 234
Tabela 10 - Número de ingressantes por maior nota de corte - 2022.2	p. 235
Tabela 11- Número de ingressantes por menor nota de corte - 2022.2	p. 236
Tabela 12 - Cursos com maior número de ingressantes - 2013.1 a 2022.2	p. 236

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Pré-Conferências Temáticas Regionais – 2000/2001 p. 193

Quadro 2 - Desenvolvimento da Política de Ações Afirmativas, por ano e por público beneficiário – UFF – 2008-2022 p. 218

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1- Recursos impetrados -Comissão de heteroidentificação - UFF - 2017.2 a 2022.2 p. 259

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
- ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos
- ADPF – Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
- AFIDE – Comissão Permanente de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade
- ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
- ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais
- AP – Amapá
- APEM – Arquivo Público do Estado do Maranhão
- ART. – Artigo
- CCJ – Comissão de Constituição e Justiça
- CEAA – Centro de Estudos Afro-Asiáticos
- CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
- CFESS – Conselho Federal de Serviço Social
- CELA – Centro de Estudios Latino-Americanos
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CEPEX – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- CF – Comissão de Finanças
- CFESS – Conselho Federal de Serviço Social
- CLACSO – Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
- CLAPCS – Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais
- CLP – Centro de Liderança Pública
- COLUNI – Colégio Universitário Geraldo Reis
- CRESS – Conselho Regional de Serviço Social
- CTLS – Comissão de Trabalho e Legislação Social
- CUT – Central Única dos Trabalhadores

DAS – Direção e Assessoramento Superior

DCE – Diretório Central dos Estudantes

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

ECO 92 – Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento

EDUCAFRO – Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENESSO – Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social

ES – Espírito Santo

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FLACSO – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais

FNB – Frente Negra Brasileira

G20 – Grupo dos 20

GTAR – Grupo de Trabalhos André Rebouças

GTEDEO – Grupo de Trabalho para a Eliminação e Discriminação no Emprego e na Ocupação

GTI – Grupo de Trabalho Interministerial

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICHF – Instituto de Ciências, História e Filosofia

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IFES – Instituição Federal de Ensino Superior

IFPR – Instituto Federal do Paraná

IN – Instrução Normativa

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IS – Instrução de Serviço

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTI – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos

MA – Maranhão

MASP – Museu de Arte de São Paulo

MNU – Movimento Negro Unificado

MPF – Ministério Público Federal

MT – Mato Grosso

Nº. – Número

NEABIS – Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PENESBI – Programa de Educação sobre Negros e Indígenas na Sociedade Brasileira

PFL – Partido da Frente Liberal

PL – Projeto de Lei

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PPB – Partido Progressista Brasileiro

-PPGPS – Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social

PROAES – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

PROPPI – Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

PVNC – Pré-Vestibulares para Negros e Carentes

RJ – Rio de Janeiro

RS – Rio Grande do Sul

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEPPIR – Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SMDH – Secretaria Municipal de Direitos Humanos

SP – São Paulo

STF – Supremo Tribunal Federal

SUPIR – Subsecretaria de Promoção de Igualdade Racial

TAE – Técnico-Administrativo em Educação

TEN – Teatro Experimental do Negro

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UnB – Universidade de Brasília

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

O LUGAR DE PARTIDA... O LUGAR DE CHEGADA.	22
INTRODUÇÃO	27
METODOLOGIA DA PESQUISA	43
CAPÍTULO I	73
RACISMO E DESIGUALDADES NO BRASIL	73
1.1. Singularidades da formação sócio-histórica e racial do Brasil	74
1.2. Necropolítica: a barbárie naturalizada	85
1.3. Desigualdades raciais no cenário socioeconômico brasileiro	91
1.4. Uma dívida do Estado brasileiro: reparação, restituição e justiça	99
CAPÍTULO II	103
LUTAS E RESISTÊNCIAS PELO DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO	103
2.1. O acesso da população negra à escolarização	110
2.2. Escrita, substantivo feminino: Rosa Maria Egipcíaca e Maria Firmino dos Reis	126
2.3. Movimentos negros: protagonismo em defesa da educação	129
CAPÍTULO III	143
EDUCAÇÃO SUPERIOR E PERSPECTIVA ANTICOLONIAL	143
3.1. Colonialidade e poder	145
3.2. Pós-colonialismo: contribuições de Aimé Césaire e Franz Fanon	149
3.3. América Latina e pensamento anticolonial	157
3.4. Possibilidades de uma universidade antirracista e anticolonial	163
CAPÍTULO IV	172
RESERVA DE VAGAS ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EMBATES POLÍTICO E INSTITUCIONAIS	172
4.1. Políticas públicas de igualdade racial	173
4.2. Agentes sociais e o campo em disputa	178
4.2.1. O legislativo federal e a formulação da Lei n.º 12.711/2012	179

4.2.2. Movimentos, mídia e judiciário: o debate fora do parlamento	190
4.3. Entre identidades e direitos: a Lei para além da sua promulgação	201
CAPÍTULO V	207
O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N.º 12.711/2012 NA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	207
5.1. Avaliação do processo de implementação de políticas sociais: um exame conceitual	208
5.2. A relação UFF- Niterói: ponderações necessárias	211
5.3. A adoção das reservas de vagas nos cursos de graduação na UFF	214
5.4. Procedimentos institucionais para a implementação da Lei	220
5.5. Perfil das/os ingressantes pelo sistema de reserva de vagas étnico-raciais na UFF (2013-2022)	227
CAPÍTULO VI	239
A COMISSÃO DE HETEROIDENTIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA UFF	239
6.1. Qual a sua cor? A atuação das comissões de heteroidentificação étnico- racial	240
6.2. A comissão de Heteroidentificação, de Verificação de Deficiência e de Verificação de Renda da UFF	251
6.3. A Assessoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade – AFIDE/UFF	263
6.4. Cotas na pós-graduação: um debate necessário	267
6.5. Mulheres negras em espaços decisórios: narrativas uffianas	270
CONSIDERAÇÕES FINAIS	274
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E AUDIOVISUAIS	287
DOCUMENTOS OFICIAIS	311
ANEXO 1	322
ANEXO 2	323

O LUGAR DE PARTIDA... O LUGAR DE CHEGADA.

*Me entrego a escrever a predição... Lágrima nas contas do rosário.
Dádiva ao clamor do coração... Palavras de um preto relicário.
(DAN PASSOS, et al., 2022).¹*

Eis o lugar de partida. Mulher Preta. Periférica. Crescida em um meio social em que, a nós, mulheres pretas, resta “terminar” os estudos e trabalhar de caixa de supermercado, afinal *A Carne* me lembra Elza Soares, “mais barata do mercado é a carne negra”. Havia a opção de casar-se e ser “do lar”, caso tenha as feições harmônicas e o corpo tipo “mulata exportação”, o que não é o meu caso. Para uma parcela da população, romper com a lógica e seguir os estudos após o ensino médio – na minha época chamava-se 2º grau – significa transgredir. Eu, embora não tivesse noção que o fato de querer “ser gente na vida” significasse qualquer transgressão, queria ir além. A aluna prodígio, primeira da turma, que “terminou ou estudos” cedo, exemplo da família, demorou sete anos para fazer o primeiro vestibular. Por que essa demora? Porque para pobre, acabou o ensino médio, tem que arrumar trabalho. Ser a primeira da turma, não ajudou em minhas tentativas de conseguir um bom emprego, foram anos em sub-trabalhos, mal remunerados e sem nenhuma garantia trabalhista. E eis que a minha decisão de ingressar em uma universidade e encarar o temido exame tornou-se assunto recorrente nos encontros de família. Era em torno do pé de manga, entre um samba e outro, na mesa no meio do quintal, em uma época pré-grupos de WhatsApp, que as palavras eram despejadas. “Precisa tirar isso da cabeça dessa menina”; “Faculdade é coisa de rico”; “Ao invés de arrumar namorado, quer estudar mais?”; “Já viu preto doutor?”; “Fulano fez faculdade e hoje em dia trabalha na sapataria”. A parentada reunida tentando entender por que eu não era como “todo mundo” e o semblante preocupado de meus pais diante das falas que apontavam o perigo e o tempo perdido que significava tentar ingressar no ensino superior é uma das lembranças mais vivas dos meus vinte e poucos anos.

Para a preta pobre transgredir é preciso tempo. E dinheiro. Antes de seguir com meu plano de ser “doutora”, precisei passar por algumas cozinhas, ajudar minha mãe no serviço de lavadeira e passadeira, vender cocada na rua, ir de porta em porta vendendo calcinha e sutiã, sem falar na histórica revista Hermes, cujo catálogo pagava 30% de comissão em cima das

¹PASSOS, Dan. et al. Rosa Maria Egipcíaca. In: *Grêmio Recreativo Escola de Samba Unidos do Viradouro*. 2022. Disponível em: <https://unidosdoviradouro.com.br/samba-enredo/>. Acesso em: 17 out. 2022.

vendas. E no meio da minha interminável *Feira de Mangaio* “Eu tenho p’ra vender, quem quer comprar?”(Salve Clara Nunes!) surge um trabalho estável. Agente Comunitária de Saúde. Salário fixo. Horário também. Essa era a oportunidade da minha vida. Agora sim, poderia pagar um curso pré-vestibular. O sonho era o tão falado GPI, o primeiríssimo, aquele que tinha 100% de aprovação em todas as universidades.

Mas o dinheiro não dava. Não tinha salário que bastasse para entrar no cursinho dos brancos. Apostilas caras. Nem pensar. O dinheiro não dava. O salário dera para ajudar nas compras do mês. O jeito é procurar um local mais barato. Um local em que as apostilas fossem grátis. Que fosse perto de casa. E abriu vaga no pré-vestibular comunitário que ficava no bairro vizinho. Paulo Freire era seu nome. O espaço com luzes fracas e paredes com o reboco caindo não era dos mais atrativos, assim como a fama do bairro. O Pré, como o chamávamos, funcionava dentro de uma escola estadual em uma rua não pavimentada, poeira em dia de sol e lamaçal em dia de chuva. Foi ali em meio às paredes pichadas e cadeiras quebradas que a transgressão começou de fato. Além das disciplinas regulamentares voltadas para o exame vestibular, sociologia e cidadania faziam parte da rotina de estudos. De segunda a sexta das 18 às 22 horas e aos sábados das 08 às 17 horas lá estava eu. Aos sábados sempre tinha uma roda de conversa com ex-alunos, que nos falavam sobre o tão distante mundo universitário. Contavam como eram os estudos, sobre os professores. Contavam como era ser negra/o e fazer faculdade. Falavam de pobreza e de racismo. De identidade. De como éramos poucos naquele universo que, ao mesmo tempo em que gerava medo e curiosidade, era a chance de tentar ser “gente na vida”.

Ali aprendi a ser mulher preta que luta pelos seus direitos. Minha mãe havia me ensinado a ser a mulher preta que não abaixa a cabeça para ninguém. Filha de dona Dulce e seu Silvio não atura desaforo e nem volta para casa chorando. Essa era a fama das três irmãs. E que permanece ainda hoje. Mas a noção de “ter direito a...” quem me deu foi o Pré, o Paulo Freire.

Transgredir cansa. Trabalhar durante o dia, estudar à noite e aos fins de semana. Sem feriado ou dia santo. Sem festinhas de família ou programa de TV. Um processo exaustivo. No Pré, muita gente boa ficou pelo caminho... Desistiram. Não aguentaram o tranco. O peso. Culpa deles? Não. O medo de nadar, nadar e morrer na praia acometia a todos que estavam ali, com o objetivo de entrar na universidade. Depois da 1ª fase do vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, quase metade das pessoas desistiam da universidade. A UERJ, dividia seu vestibular em duas etapas. A primeira era o 1º Exame de Qualificação e ocorria no primeiro semestre.

O fato de ter sobrevivido a esta etapa me deu a sensação de que era possível, e embora eu tivesse medo de ter esperança. Sim, era possível! E depois de tanto ouvir “Não sei p’ra que isso”; “Não é normal essa garota estudar desse jeito”; “A filha de dona fulana de tanto estudar teve meningite e ficou maluca”; meus pais passaram a responder com um jocoso “Ela quer, deixa ela”. Hoje avalio que no fundo eles achavam que era só um “gostar de estudar”. Não imaginavam que aquilo resultaria em algo maior. E nem eu.

E findo daquele primeiro ano de pré-vestibular, do retorno à sala de aula depois de sete anos, vem o resultado. Assim como na propaganda do GPI, eu tive 100% de aprovação em todas as universidades que eu prestei o vestibular. Lembrei de o *Pequeno Burguês*, canção de Martinho da Vila “Felicidade! Passei no vestibular...” Na hora da escolha, eu escolhi a Universidade Federal Fluminense – UFF. Lembro das palavras da coordenadora do pré-vestibular quando lhe comuniquei a minha decisão: “A UFF é elitista. Não vai ser fácil. Mas não chega lá de cabeça baixa. Você não deve nada a ninguém”. Lembrei das palavras da minha mãe. E assim segui. A filha anormal do feirante e da peixeira se tornou Uffiana.

Chegar não foi fácil. Mas eu sabia que não seria. Naquele verão de 2003 eu me vi em um mundo inimaginável. Tudo era tão grande que assustava. Mas não podia ter medo, eu era do Pré Paulo Freire e lá fui forjada para ser universitária. Foi na UFF que vi o que é preconceito racial, de gênero, de classe. Vi que para a preta pobre, a luta tem que ser em dobro. Vi que a cor pesa. E ali disse a frase que repito ainda hoje: a cor sempre chega primeiro.

E comecei. Saía do trabalho correndo para a UFF. Textos, livros, seminários. Medo de perder o horário do ônibus. E meus pais mergulharam neste mundo. No início mal sabiam do que se tratava, mas sabiam que eu estudava para ser “doutora”. Mas como para preta, tudo é sempre mais difícil, dois meses depois de deixar o emprego de agente comunitária de saúde porque era impossível conciliar emprego e estágio não remunerado, meu pai sofre um AVC que o impossibilitou de voltar a trabalhar. A estratégia, traçada em pleno dia dos pais, era que ele dobrasse as horas de trabalho como motorista de ônibus para me dar o dinheiro para o transporte e xerox. “Tristeza foi assim se aproveitando p’ra tentar se aproximar, ai de mim...” Dona Ivone e seu *Sorriso Aberto* embalaram minhas noites insones.

Aquele novembro de 2005 foi a maior provação da minha vida acadêmica. Ficava no hospital durante todo o dia e à noite eu ia direto para a aula. Ia a pé do hospital à UFF. Chegava suja, com cheiro de éter. Mas não podia parar. Um quinto período permeado pela pressão da parentada para abandonar os estudos e ajudar nos cuidados com meu pai. Depois da alta hospitalar de meu pai, consegui um bico de babá do filho de uma vizinha. O

pagamento era em vale transporte de papel. Ela recebia o vale transporte por duas conduções, mas como precisava de alguém para tomar conta do filho, me pagava em vale e fazia uma parte do trajeto até o trabalho a pé. Na comunidade é assim: pobre ajuda pobre. Para os textos e ausência de bandejão, a ajuda de uma professora e de colegas de turma foram valiosas. E tinha a minha mãe, que copiava os textos que eu pegava emprestado com as colegas para o papel almaço, letra de imprensa em caneta azul e vermelha para ficar direitinho.

Verão de 2006, não havia condições de voltar para fazer o sexto período. Não era possível, o auxílio-doença do meu pai ainda não havia sido homologado pelo INSS. Vivíamos de doação de cesta básica da Igreja e os legumes vinham da xepa do Ceasa. Ajudava minha mãe a fazer sacolé (bendito pé de manga!) e começamos a fazer salgadinhos para vender. Os vizinhos doaram os frangos das primeiras coxinhas. E foi neste período que a Fundação Ford entra na minha vida por meio do Programa Conexões de Saberes: Diálogos entre as comunidades e as camadas populares. E ali eu descobri um outro mundo além do mundo da universidade. Bolsista de Extensão. Poderia enfim continuar na UFF. A comemoração do milagre foi em uma Missa em Ação de Graças, valei-me minha Virgem Maria, Senhora de Aparecida! Juntei o primeiro pagamento da bolsa de extensão com o dinheiro do bico de digitadora de trabalhos monográficos e um dia finalmente o caminhão das casas Bahia parou no portão da minha casa. Dentro, a sonhada a máquina de lavar para minha mãe. Anos mais tarde, a primeira bolsa de mestrado foi para a aquisição da geladeira duplex, que ainda hoje ocupa a cozinha no Coelho. E naqueles dias de angústia e alegrias, era a fé que me sustentava. E o samba que me abraçava... Nas Missas dominicais, vinha a força para cada semana de desafio dentro da UFF. Na Viradouro, o extravasar diante das mazelas. Naqueles chãos – ambos sagrados – derramava minhas lágrimas de alegria e de tristeza.

Se o Pré-Vestibular Comunitário Paulo Freire me mostrou era possível para uma preta pobre – apesar de tudo convergir para que não – entrar na universidade; o Conexões de Saberes me mostrou que eu podia ser mais que uma universitária. Se o Pré me ensinou que a educação move moinhos, o Conexões me mostrou que a pesquisa move o universo. E foram naqueles anos de bolsista de extensão que eu decidi que não pararia de estudar mesmo após a conclusão da faculdade. Na formatura, de vestido feito com um tecido presenteado pelas pessoas da Igreja e costurado por uma vizinha, lá estava eu com meus pais sem acreditar que realmente era verdade que eu havia chegado, que eu havia conseguido. Festa não teve. Afinal, tinha que economizar porque já estava no mestrado.

Quase abandonei a graduação, desfiei muito frango para fazer coxinha, enquanto minha mãe transcrevia à mão trechos dos livros emprestados da biblioteca que não eram

xerocados por falta de dinheiro, peguei várias caronas para frequentar as aulas. Comi mariola para matar a fome nos dias em que não havia bandejão. Professores que me ajudaram, ganhei livros de colegas de turma. Fui salva por um olhar de um docente (hoje meu orientador) que viu que tinha perfil para ser bolsista da Fundação Ford. Da UFF não mais saí. Graduada em Serviço Social. Mestra. Funcionária pública federal. De parte da família, ouvi que tive sorte. De algumas pessoas de dentro da universidade, que não era boa o suficiente. Aprendi, apanhei, caí, levantei, transgredi. Sou Cristiane Lourenço. Mulher Preta. Do Coelho, periferia de São Gonçalo. Católica. Sambista. Ex-aluna de pré-vestibular popular. Ex-bolsista da Fundação Ford. Assistente Social. Mestre em Política Social. Docente em Serviço Social. Pesquisadora no campo das Relações Raciais e Educação Superior. E estou aqui para apresentar minha Tese de Doutorado a você.

INTRODUÇÃO

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um (GONZALEZ, 1984)².

Analisar a política social de educação no Brasil e suas intersecções com raça e racismo, invariavelmente, constitui estabelecer um vínculo em que o acesso à educação formal supera o viés de escolarização e adquire um sentido de afirmação da cidadania. Qualquer que seja o caminho epistemológico utilizado no exame das relações entre raça e educação, aspectos como a luta histórica da população negra³ para alcançar o direito aos estudos, a busca pela superação do padrão colonial eurocentrado⁴ de escolarização e a formulação de políticas públicas que promovam uma educação anticolonial, atravessam análises teóricas e a própria formulação e implementação de ações que tenham como prisma a inserção negras e negros⁵ aos níveis mais elevados de escolarização.

A historiografia nos permite identificar que a educação ocupa um lugar de destaque nas demandas dessa população. Mesmo sob as práticas bárbaras do Estado colonial, a busca por saber ler e escrever sempre esteve entre os objetivos centrais na luta por igualdade racial. Escravizadas/os⁶ e ex-escravizadas/os residentes nas áreas com maior densidade populacional

²GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na cultura brasileira. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5509709/mod_resource/content/0/06%20-%20GONZALES%2C%20Lélia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf Acesso em 13 mai. 2020.

³Este estudo adota os termos preta/o, parda/o, pretas/os e pardas/os em conformidade com a classificação racial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. A utilização dos termos negra/o negras/os segue a definição estabelecida no artigo 1º da Lei n.º 12.288/2010 – Estatuto da Igualdade Racial.

⁴ Esta pesquisa se utiliza da definição de eurocentrismo cunhada por Aníbal Quijano (2005, p. 126): “Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América”. A este respeito ver: QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: QUIJANO, Aníbal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

⁵Nesta tese de doutorado foi utilizada como linguagem de gênero feminino e masculino

⁶As menções ao processo de escravidão/escravização neste estudo se referem fundamentalmente ao povo negro, descendente de africanas/os. Este esclarecimento é importante, uma vez que, ao longo da história este fenômeno atingiu povos de etnia não negra. A este respeito conferir: ALBURQUERQUE, Wlamyra; FILHO, Walter Fraga. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ou nos rincões do país, viam a escolarização como um meio de proteger-se socialmente e adquirir certa estabilidade econômica, visto que o domínio da leitura e da escrita, especialmente no período colonial, se constituía em um importante capital social. Para este grupo, o acesso aos bens simbólicos trazidos pela educação – especialmente a possibilidade de inserção no mercado formal de trabalho – significava fugir do estigma de pertencer às chamadas “classes perigosas”, livrar-se da perseguição das forças de segurança do Estado e vislumbrar certa mobilidade dentro do espaço social⁷, ainda que as chagas do racismo sempre estivessem presentes. Afinal, independente do lugar dentro da conformação social, a cor sempre será o primeiro aspecto a ser notado. A cor sempre chega primeiro.

A percepção de que acessar certos níveis de ensino poderia significar alçar ambientes lidos como socialmente valorizados adquire contornos mais aprofundados a partir do início do século XX, quando da atuação acentuada do movimento negro, especialmente a partir das ações da Frente Negra Brasileira (FNB) e do Teatro Experimental do Negro (TEN). Na década de 1970, a atuação do Movimento Negro Unificado (MNU), as lutas por relações raciais em que a concepção anticolonial fosse privilegiada e as pesquisas emergentes sobre a importância da escolarização para a mobilidade social dos indivíduos, aumentam a pressão sobre os entes governamentais para o estabelecimento de medidas efetivas de democratização do ensino e para a criação de ações que possibilitassem o acesso de negras/os a extratos mais altos de escolaridade.

Ganha ênfase, a partir da segunda metade dos anos 1990, a urgência em se instituir uma política de ingresso e permanência no ensino superior que garantisse a igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos raciais. Nesse período, o governo federal não consegue mais conter as pressões dos movimentos em defesa da igualdade racial e começa a reconhecer que o Brasil é um país racista. É importante sublinhar que este reconhecimento vem acompanhado da realização de seminários e grupos de trabalho que visam dialogar com os diferentes segmentos governamentais e sociais sobre as questões raciais.

O século XXI se inicia com a intensa participação do movimento negro em âmbito internacional. O protagonismo da delegação brasileira na *III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância*,

⁷ Pierre Bourdieu aponta que o espaço social é constituído por um conjunto de microcosmos sociais, dotado de relativa autonomia e que segue sua lógica e regras próprias. “É um espaço multidimensional. Conjunto aberto de campos relativamente autônomos, quer dizer, subordinados quanto ao seu funcionamento e às suas transformações [...] no interior de cada um dos subespaços os ocupantes das posições dominantes e os ocupantes das posições dominadas estão ininterruptamente envolvidos em lutas de diferentes formas” (BOURDIEU, 2010, p. 153). A este respeito ver: BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), e realizada na África do Sul em 2001, é determinante para que as políticas de ação afirmativa sejam inseridas definitivamente na agenda do Estado brasileiro. Nesse bojo, a democratização do ensino superior e a garantia do ingresso de estudantes negras/os na universidade adquirem centralidade dentre as políticas voltadas para combater as desigualdades raciais.

O reconhecimento de que, sem uma política específica, a população negra, devido ao colonialismo e suas sequelas, não alcançaria de maneira equânime os níveis mais elevados de escolarização, desvela dois determinantes que são passíveis de observação: o primeiro refere-se à admissão de que o Brasil é um país racista e que a produção e reprodução de práticas coloniais vêm, historicamente, impedindo que a população preta e parda acesse um direito constitucionalmente instituído, que é o direito à educação formal de qualidade. O segundo, diz respeito à importância dos segmentos que atuam na luta por garantia de direitos raciais para que temas socialmente relevantes sejam inseridos na agenda pública, formulados e implementados de forma eficaz.

O tensionamento provocado pelos movimentos de luta por justiça racial é histórico e sua participação, em um primeiro momento, nas fronteiras reivindicatórias, e depois, como partícipes da formulação das políticas sociais, traz ao debate questões antes silenciadas como a violência colonial. Ainda hoje reverberam nas relações sociais o apagamento das contribuições da população negra e indígena para a formação sócio-histórica do Brasil e o racismo epistêmico que circunda os espaços de produção de conhecimento.

As políticas de ação afirmativa se revelam como capazes de possibilitar o acesso de jovens negras/os, dos povos tradicionais e das populações periféricas/os ao ensino superior público. Isso pressupõe que o espaço de saber científico que sempre foi branco, eurocentrado, classista e heteronormativo se veja forçado a incluir negras, negros e indígenas e a incorporar saberes que historicamente não eram autorizados a circular no interior da academia. A anticolonialidade se designa então como um mecanismo voltado para trazer à tona os epistemes dos povos historicamente oprimidos. Enseja o resgate da historicidade negra, com recusa e desmonte das práticas coloniais traduzidas em saberes pautados no racismo científico, ao mesmo tempo em que visibiliza as trajetórias históricas de negras/os inserindo seus conhecimentos em espaços de produção de aprendizagens.

Os aspectos acima elencados estão presentes nesta tese de doutorado e percorrem todo o estudo aqui apresentado. O acesso restrito das negras/os aos direitos sociais no Brasil é histórico. Desde que as/os africanas/os foram capturadas/os, sofreram todas as formas de violência na travessia do Atlântico e chegaram ao Brasil para serem escravizadas/os, as

desigualdades entre os diferentes grupos raciais se fazem presente em todos os indicadores sociais passíveis de verificação. No caso da educação, o direito a frequentar a escola formal só foi dado a esse grupo racial em meados da Primeira República. Quando se considera o ensino superior, somente após anos de reivindicação dos movimentos de luta por igualdade racial, medidas voltadas para garantir o acesso e permanência de pretas/os e pardas/os foram formuladas. Neste sentido, a implementação da Lei n.º 12.711/2012, que estabelece a reserva de vagas étnico-raciais para ingresso nos cursos de graduação nas Instituições Federais de Ensino Superior, comprova a importância de se criar mecanismos de justiça racial que permitam o acesso de negras e negros às políticas sociais.

Implementar uma legislação em um espaço onde – se pressupõe – sempre foi apreendido como pertencente à branquitude⁸ e fazer com que esse espaço se abra à população negra e periférica é desafiador, posto que historicamente às populações pretas e pardas nunca foram dadas oportunidades de concorrer em condições de igualdade com a branquitude. Em vista disso, o problema central desta pesquisa consiste em compreender a instituição da Lei n.º 12.711/2012 na Universidade Federal Fluminense (UFF) e como se deu o processo de implementação desta legislação nesse espaço, observando a compreensão de gestoras/es, corpo técnico e discentes da universidade diante das expressões do racismo institucional e epistêmico presentes na sociedade brasileira e nos espaços de produção de saberes científicos; o comportamento organizacional das/os envolvidas/os no processo de implementação da Lei; a atuação da Comissão de Heteroidentificação, de Verificação de Deficiência e de Verificação de Renda da UFF e as possíveis tensões e disputas políticas no seio da instituição.

Diante do problema identificado, algumas indagações causam inquietude: A Lei n.º 12.711/2012 promove, de fato, o acesso dos diferentes grupos raciais na UFF? Se sim, o acesso ocorre em todos os cursos de graduação, incluindo os cursos reconhecidos como socialmente elitizados? Como a UFF tem lidado com os possíveis tensionamentos raciais instituídos a partir da implementação da Lei? É possível uma universidade anticolonial a partir da implementação da referida Lei?

Neste estudo, o que se coloca como hipótese é que o estabelecimento das políticas de ação afirmativa de cunho étnico-racial são o resultado das lutas históricas dos movimentos de justiça racial, que levaram o estado brasileiro a admissão de que é racista e de que são

⁸Esta produção acadêmica utiliza o conceito de branquitude adotado por Cida Bento (2022, p. 18): “As instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só processos, ferramentas, sistemas de valores e lideranças, majoritariamente masculino e branco. Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios”. A esse respeito ver: BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Cia das Letras, 2022.

necessárias medidas que minimizem os efeitos nefastos do racismo e que sem as políticas de ação afirmativa racialmente orientadas no ensino superior as possibilidades de acesso e permanência de estudantes negras/os na universidade se tornam consideravelmente reduzidas. A Lei n.º 12.711/2012, fruto de lutas históricas dos movimentos que defendem a justiça racial no Brasil, se constitui em um dos principais elementos de reparação das iniquidades raciais sofridas por pretas/os e pardas/os neste país. Mesmo tendo ciência de que somente a legislação não assegura uma sociedade antirracista e que o país ainda se encontra distante de um consenso no que se refere ao reconhecimento de que classifica pessoas segundo o tom de pele, a hipótese aqui apresentada compreende a ação afirmativa na educação superior como dos principais dispositivos de mobilidade acadêmica e como um potencial gerador de mobilidade econômica e social.

Outra hipótese trazida por esta pesquisa remete a incorporação da epistemologia anticolonial no âmbito acadêmico, por meio da inserção de autoras e autores que atuam nesse campo. O entendimento de que a diversidade de saberes incorporados e potencializados pela presença de estudantes negras/os na academia pode desmontar a tradição de colonialidade do saber presente nas universidades, é essencial para o fortalecimento de práticas institucionais e curriculares que priorizem a cultura anticolonial. Deste modo, segundo as hipóteses aqui expostas, as políticas de ação afirmativa cumprem um papel que vai além da inserção de negras e negros na universidade, atuando como um dispositivo de justiça racial, não só via garantia do direito ao ensino superior, mas também via desconstrução dos saberes que invisibilizam a história de negras/os, via colonialidade de saber.

Categorias norteadoras – Raça, Racismo e Educação Superior

Compreender a realidade social e o racismo que atravessa todas as dimensões da vida social no Brasil requer um breve exercício gnosiológico. O que é a/o negra/o? Do que se trata ser negra/o? Como o ser negra/o foi construído em nossa sociedade? As respostas foram encontradas em intelectuais negras que inspiram a feitura desta produção acadêmica. Beatriz Nascimento afirma que “ser negro é enfrentar uma história de quase quinhentos anos de resistência à dor, ao sofrimento físico e moral, à sensação de não existir, a prática de ainda não pertencer a uma sociedade na qual consagrou tudo o que possuía, oferecendo ainda hoje o resto de si mesmo” (NASCIMENTO, 2006a [1974], p. 99). Para Nilma Lino Gomes, “no Brasil o corpo negro ganha visibilidade social na tensão entre adaptar-se, revoltar-se ou

superar o pensamento racista que o torna erótico, exótico e violento” (GOMES, 2017, p. 94). Lélia Gonzalez provoca ao questionar: “Por que será que tudo aquilo que o incomoda é chamado de coisa de preto? Por que será que ao ler o Aurélio, no verbete negro, a gente encontra uma polissemia marcada pelo pejorativo e pelo negativo?” (GONZALEZ, 1984, p. 238).

Analisar os signos outorgados a esta terminologia, remete à carga de hierarquização e inferiorização que esta expressão carrega. Negra/o é uma marca, uma cicatriz que determina a quem os acessos são concedidos. Achille Mbembe (2018a), ao ponderar a respeito da classificação que impõe a negras/os as posições de menor prestígio nas teias sociais, identifica três vieses históricos que influenciaram e fortaleceram os processos de hierarquização social por raças. O primeiro refere-se ao período compreendido entre os séculos XV e XIX em que negras/os, após serem capturadas/os e vítimas do tráfico negreiro, são transmutadas/os em objetos, tornando-se insumos e moedas de troca das relações mercantis. O segundo ocorre no fim do século XVIII e perdura até o início do século XX. Trata-se das rebeliões negras e revoltas em favor da libertação de cativas/os, fim do tráfico de almas pelo Atlântico e as lutas por direitos civis nos Estados Unidos e término da segregação imposta pelo *Apartheid* na África do Sul. O terceiro viés assinalado por Mbembe, diz respeito ao período iniciado no fim do século XX e que perdura até a contemporaneidade, em que o avanço e solidificação das políticas neoliberais, o fortalecimento de vinculações institucionais pautadas em uma lógica empresarial e a consequente reificação da vida, determinam o modo de relacionar-se socialmente.

Produto de um maquinário social e técnico indissociável do capitalismo, de sua emergência e globalização, esse termo foi inventado para significar sua exclusão, embrutecimento e degradação, ou seja, um limite sempre conjurado e abominado. Humilhado e profundamente desonrado, o negro é, na ordem da modernidade, o único de todos os humanos cuja carne foi transformada em coisa e o espírito em mercadoria – a cripta vida do capital (MBEMBE, 2018a, p. 21).

As reflexões trazidas por Mbembe (2018a, 2018b) revelam que a constituição do ser negra/o e todo o simbolismo que permeia esta categoria ainda hoje – mesmo com os avanços civilizatórios e tecnológicos – são repletos de imaginários negativos que, baseados no dualismo, classificam os indivíduos, o que nos remete ao professor Kabengele Munanga (2009):

Na simbologia das cores da civilização europeia, a cor preta representa uma mancha moral e física, a morte e corrupção, enquanto a branca remete à vida e à pureza. Nessa ordem de ideias, a Igreja Católica fez do preto a representação do pecado e da maldição divina. Por isso nas colônias

ocidentais da África, mostrou-se sempre Deus como um branco velho de barba, e o Diabo um moleque preto com chifrinhos e rabinhos (MUNANGA, 2009, p. 29).

Negras e negros, cujos padrões diferem da estética branca europeia, carregam na cor a inferioridade que os colocam em posição de subserviência a quem se encontra em uma posição hierárquica racialmente vista como superior. Como salienta Mbembe (2018a), a/o negra/o é aquela/e que se vê quando nada se vê, é aquela/e que ninguém quer ser e nem ser tratada/o como tal. É este não ver, este não querer ver, que alimenta as práticas racistas e a partir da assimilação do ser negra/o e do modo como as conexões entre os diferentes grupos raciais produzem e reproduzem desigualdades no Brasil, em especial na política de educação superior, que esta pesquisa se assenta. Nas palavras de Alberto Guerreiro Ramos (1954):

Nestas condições, o que parece justificar a insistência com que se considera como problemática a situação do negro no Brasil é o fato de que ele é portador de pele escura. A cor da pele do negro parece constituir o obstáculo, a anormalidade a sanar. Dir-se-ia que na cultura brasileira o branco é o ideal, a norma, o valor, por excelência (GUERREIRO RAMOS, 1954, p. 190-191).

Mesmo sendo um ponto pacificado na academia, é importante frisar que no interior das Ciências Sociais Aplicadas há concordância com os estudos nas áreas da Biologia e da Genética que afirmam que raças não existem e que a adoção desse termo não passa pelo aspecto biológico. O sentido aqui atribuído é sociológico, construído sobre bases políticas, sociais, históricas e culturais (GOMES, 2005, 2012; MUNANGA, 2003, 2004, 2006; MOURA 1994, 2019). A forma como as pessoas negras e brancas acessam os bens materiais e simbólicos no Brasil justifica a presença da categoria raça para o entendimento das diferenciações no escopo da vida social. “Se ela não tivesse esse peso, as particularidades e características físicas não seriam usadas por nós, para identificar quem é negro e quem é branco no Brasil. E mais, não seriam usadas para discriminar e negar direitos e oportunidades aos negros em nosso país” (GOMES, 2017, p. 48).

Em conformidade com as tradições de pesquisa no campo das relações raciais e com as/os autoras/es acima referenciadas/os, verifica-se que a análise das categorias pretas/os e pardas/os pode ser realizada conjuntamente. Diante disso, o estudo aqui proposto, corroborando a afirmativa de Sales Augusto dos Santos (2014), não aborda essas duas coortes de forma isolada.

Antes de ser uma estratégia política, a junção das duas categorias obedece aos operadores de critérios técnicos. Estatisticamente só aparecem diferenças e desigualdades raciais significativas quando se compara esses dois grupos raciais com o grupo racial branco. Isto é, de um lado, pretos e pardos estão muito próximos em termos de obtenção ou exclusão de direitos legítimos e

constitucionalmente garantidos e, do outro estão bem distantes dos direitos e vantagens auferidos pelos brancos no Brasil (SANTOS, 2014, p. 19-20).

É no início do século XX, no período denominado República Velha, que raça adquire um significado social mais consolidado. Os chamados “homens de cor” passam a se autodeclarar negros e a aceitar que homens com pele clara se autodenominassem brancos. A partir daí, raça, enquanto um organismo socialmente concebido, é utilizado para designar as classificações sociais, com o termo “negra/o” ganhando centralidade para definir pretas/os e pardas/os. Em seus estudos, Oracy Nogueira (2007) apresenta importantes ponderações que ajudam a apreender nossa composição racial. O autor defende que o que se tem no Brasil seria a raça de marca, ou seja, seriam as características físicas que determinariam a identificação racial e as atitudes racistas. O tom mais ou menos retinto, definiria quais espaços sociais e quais bens materiais e simbólicos seriam acessados.

De um modo geral, os característicos aqui apontados, no que se refere à situação racial brasileira, ou já foram reconhecidos pelos autores dos estudos indicados – desde o de Donald Pierson aos patrocinados pela Unesco – ou se baseiam em dados e fatos que eles apresentam. A própria expressão “preconceito de marca” não constitui senão uma reformulação da expressão “preconceito de cor”, que se encontra não apenas nos autores referidos e em outros escritos relativos à “situação racial” brasileira, como chega, mesmo, a ser corrente, em certos círculos, na sociedade brasileira, quando se discute a questão (NOGUEIRA, 2007, p. 292).

Silvio Almeida (2018) salienta que a raça não deve ser observada como uma categoria estática, uma vez que a esta, sendo socialmente elaborada, se entrepõe nos campos sociais e de poder instituídos e está presente durante todo o nosso processo de formação histórica.

Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas (ALMEIDA, 2018, p. 19).

Carlos Hasenbalg em *Lugar de Negro*(1982), obra escrita em parceria com Lelia Gonzalez, esclarece que a raça se constitui em um dos principais meios de estratificação social. É hierarquizante, relaciona-se com a posição que os diferentes grupos raciais ocupam no espaço social e interfere diretamente na mobilidade social dos indivíduos.

A raça como atributo social historicamente elaborado continua a funcionar como um dos critérios mais importantes na distribuição de pessoas na hierarquia social. Em outras palavras, a raça se relaciona fundamentalmente como um dos aspectos da reprodução das classes sociais, isto é, a

distribuição dos indivíduos nas posições de estrutura de classes e dimensões distributivas da estratificação social (HASENBALG, 1982, p. 89-90).

Refletir sobre o conceito de raças e sua utilização no Brasil pressupõe analisar suas dimensões e desdobramentos. Como categoria social hierarquizante, as raças têm como principal elemento de materialização a distinção entre os diferentes grupos de cor. Matilde Ribeiro (2014) destaca os efeitos de uma sociedade institucionalmente racializada no acesso dos diferentes grupos raciais aos direitos sociais.

Constata-se que a exclusão da população negra faz parte da doutrina de supremacia racial, incorpora desigualdades como parte de mecanismos discriminatórios que se expressam além dos indivíduos, o que caracteriza o racismo institucional (também chamado de estrutural ou sistêmico), que é definido como fracasso coletivo das organizações e das instituições, pelo fato de não atender às necessidades das pessoas por causa da sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Assim, os resultados diretos do racismo institucional são o acesso desigual a oportunidades, aos bens e serviços públicos e privados, e a garantia de vida com qualidade. Com isso, os negros e os indígenas, e, entre esses, as mulheres, são os mais pobres entre os pobres (RIBEIRO, 2014, p.112).

É o racismo, presença sistêmica em nossa teia de convivências, o principal mecanismo de classificação social no Brasil. É por meio dele que as relações são estruturadas e estruturam o cotidiano, se manifestando de forma presente e onipresente; de forma concreta e simbólica; se perfazendo em todas as dimensões da vida social; determinando quem acessa os direitos. Nas sociedades capitalistas, como é o caso do Brasil, é a raça, materializada em práticas racistas, que funciona como marcador hierarquizante no que concerne o acesso aos bens simbólicos e materiais, conforme afirma Márcia Campos Eurico.

É o racismo, ao invés da ausência dele, que molda as relações sociais e o processo de trabalho no país e a análise desta ideologia requer o uso de referenciais teóricos capazes de desvelar a base da desigualdade social e as formas de controle da classe dominante sobre a classe trabalhadora. A escravidão marca profundamente o passado recente e conforma um legado de inserção precária da população negra na sociedade urbano-industrial e o acesso desigual às políticas sociais (EURICO, 2017, p. 423).

Seja em nossa formação enquanto nação, seja no campo dos direitos sociais, seja na vida econômica e política do país, essas noções permanecem niveladas na vida dos indivíduos. As constatações de Munanga (2004) validam o que sustentamos neste estudo:

Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre raça e racismo, este seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm

características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas os suportes das características psicológicas, morais e intelectuais e estéticas que se situam numa escala de valores desiguais. Visto desse ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça, em sua concepção é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. que ele considera naturalmente inferiores aos do grupo ao qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas (MUNANGA, 2004, p. 24).

Ao estabelecer as regras, estes grupos tendem a transformar o que é viável (como as normas culturais), em algo uniforme e homogêneo; e o que não é possível (como a cor da pele), em uma anormalidade; definem e regulam os padrões sociais à sua maneira, e conduzem as perspectivas civilizatórias por um único viés. Zelma Madeira (2017) contribui com a análise aqui proposta ao enfatizar o poder limitador do racismo, que impede o acesso de negras/os aos direitos sociais básicos.

Aqui cabe a ênfase nos desdobramentos das opressões raciais e no modo como se reeditam na atualidade pela persistência das discriminações raciais e violação de direitos de negros/as. O racismo inscreve-se nos índices de desigualdades em áreas estratégicas para processos de desenvolvimento social e econômico (MADEIRA, 2017, p. 22).

Em nossa concepção a compreensão dos racismos presentes no Brasil passa em grande medida pelo componente do mito da democracia racial, amplamente difundido por Gilberto Freyre (1933) e elementar para a compreensão de nossa formação sociorracial. Nas palavras de Abdias do Nascimento:

Devemos compreender “democracia racial” como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da “mancha negra”; da operatividade do “sincretismo” religioso à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária –manipulando todos esses métodos e recursos – a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único “privilegio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora. A palavra-senha desse imperialismo da brancura, e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos bastardos como assimilação, aculturação, miscigenação; mas sabemos que

embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes (NASCIMENTO, 2016, p. 93).

Ainda que as ideias de Freyre tenham perdido força ao longo dos anos, a ideologia da democracia racial – que em algumas situações aparece de modo concreto, e em outras, se manifesta de forma híbrida – inevitavelmente ainda faz parte do nosso cotidiano, enquanto nação. Josiane Barbosa Gouvêa (2018) indica que:

[...] a ideia de harmonia racial que povoa o nosso imaginário coletivo é quebrada através de uma rápida observação de como são ocupados os espaços de poder em nossa sociedade [...]. Tal conduta resulta em certa naturalização das diferentes posições ocupadas por brancos e negros nos contextos e ambientes em que atuam (GOUVÊA, 2018, p. 112).

Santos (1999) contribui com nossos apontamentos, ao afirmar que a ideologia da democracia racial permeia as relações raciais no Brasil, não como um fato isolado, mas como parte de uma espécie de unidade nacional, que, se maculada, traria riscos à convivência “harmônica” entre negras/os, brancas/os e indígenas.

A consciência racial brasileira parece, com efeito, transitar permanentemente em duas pistas: a da realidade discriminatória contra o negro e a do desejo de relações fraternas e naturais. A primeira é um fato de todas as horas; a segunda, uma aspiração patriarcal de todos. Denúncias públicas de racismo, mesmo comprovadas, esbarram, por isso, geralmente, num muro de pedra: denunciar o fato equivale, para o senso comum, a renegar a aspiração; e, assim, por curioso artifício, o antirracista, entre nós, se converte, frequentemente, em “racista pelo avesso” [...](SANTOS, 1999, p. 121).

Para André Brandão e Anderson Paulino (2008), a suposta harmonia racial brasileira, seria um dos principais entraves para que a população negra alcance extratos mais elevados do arcabouço social brasileiro.

Por estes variados pontos de vista, a existência de um *continuum* de cores na sociedade brasileira assume perspectivas que se confrontam em ideias que se filiam a crença do convívio pacífico de um festivo mosaico de gente ou da vigência de uma estrutura na qual a estratificação social corresponde à gradação de cores na sociedade – o que compromete os direitos de cidadania da maior parte da população negra. De certo modo, pode-se afirmar que ainda hoje esses são os pontos principais que alimentam a maior parte dos debates que tentam dissecar o caráter das relações entre brancos e negros no Brasil, transitando entre as evidências do “mito” e do “fato” – da harmonia racial e das vantagens associadas aos grupos de cor mais claros (BRANDÃO; PAULINO, 2008, p. 423).

A fábula da democracia racial, elemento ainda hoje presente nas relações sociorraciais no Brasil, segue sendo a justificção para o racismo presente nos arranjos sociais. Ainda que na atualidade se perceba um número maior de denúncias às práticas racistas, verifica-se uma

negação de que essas atitudes estão presentes no cotidiano da população brasileira. O racismo em suas diversas modalidades é lido socialmente como produto das desigualdades econômicas e sociais e não como uma questão de cor. Nas palavras de Tatiana Dias da Silva (2019):

[...] a negação das desigualdades raciais e a apologia ao mito da democracia racial no país não foi privativo dos governos e correntes de acadêmicos e estudiosos. Esse imaginário coletivo era formado e cultivado por diversas instâncias sociais, perdurando, ainda que de forma mais combatida, até os dias atuais. A prontidão em negar o comportamento racista e o racismo estrutural, relegando seus efeitos apenas às desigualdades sociais, é o recurso preferido para tornar obscuro o efeito do racismo sobre as desigualdades presentes (SILVA, 2019, p. 26).

É a observação dos fatores acima elencados que norteia nossa análise acerca do acesso de pretas/os e pardas/os à educação superior no Brasil. Ainda hoje ter a pele retinta significa conviver com a falta de oportunidades e de acesso a direitos constitucionalmente garantidos, como teoriza Kim. D. Butler (1998):

Na superfície, a história brasileira está repleta de mudanças radicais no governo, grandes expansões e depressões econômicas e uma série de revoltas sociais. No entanto, por baixo de tudo isso, há uma notável continuidade dos princípios de organização social que remonta à era colonial. Parte dessa organização era o confinamento de pessoas de cor às camadas mais baixas da sociedade e do poder. A persistência no século XX das ideologias, instituições e relações sociais moldadas durante a escravidão continuou a restringir a mobilidade negra muito depois da abolição (BUTLER, 1998. p. 18, tradução nossa)⁹.

A colonialidade do poder e do saber (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016) ultrapassou as barreiras da dominação geográfica, econômica, social e dos corpos negros. Ao defraudar a ancestralidade, a cultura e a religião das populações negras e indígenas, a supremacia colonial deixou como legado o apagamento de todo o conhecimento produzido. As violências a que esses povos foram submetidos perpassou as relações entre colonizadores e colonizados, não ficou circunscrito ao período escravocrata e nem ao Brasil imperial. O projeto de colonização se estende até os dias atuais, com hierarquias sociais

⁹On the surface, Brazilian history is replete with radical changes in government, sweeping economic booms and depressions, and a host of social up risings. Yet beneath it all lies a remarkable continuity of the principles of social organization that reaches back into the colonial era. Part of that organization was the confinement of people of color to the lower ranks of society and power. The persistence into the twentieth century of the ideologies, institutions, and social relationships shaped during the long after abolition (BUTLER, 1998. p. 18).

fundamentadas na raça, gênero, orientação sexual e território. Romper com esse projeto significa dar voz não apenas dentro do espaço social em que essas/es sujeitas/os estão inseridas/os, mas ultrapassar as fronteiras historicamente estabelecidas e ocupar um lugar epistêmico baseado nas mudanças das relações raciais.

Quando se verifica a tradição das Ciências Sociais Aplicadas, é possível destacar que o que vem ocorrendo é uma validação do saber eurocentrado, com a narrativa acerca da história do conhecimento fortemente marcada pela localização geográfica e pelo poderio de domínio de outras nações. Desde as primeiras pesquisas relacionadas à formação dos Estados-Nações até os estudos atuais sobre o momento geopolítico, especialmente na África e no Oriente, o conhecimento científico segue validando somente um tipo de saber como o legítimo, como exorta Santiago Castro-Gómez (2005).

As ciências sociais funcionam estruturalmente como um “aparelho ideológico” que, das portas para dentro, legitimava a exclusão e o disciplinamento daquelas pessoas que não se ajustavam aos perfis de subjetividade de que necessitava o Estado para implementar suas políticas de modernização; das portas para fora, por outro lado, as ciências sociais legitimavam a divisão internacional do trabalho e a desigualdade dos termos de troca e de comércio entre o centro e a periferia, ou seja, os grandes benefícios sociais e econômicos que as potências europeias obtinham do domínio sobre suas colônias. A produção da alteridade para dentro e a produção da alteridade para fora formavam parte de um mesmo dispositivo de poder. A colonialidade do poder e a colonialidade do saber se localizadas numa mesma matriz genética (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 5).

Guerreiro Ramos (1954) destaca a invisibilidade da questão racial no interior das pesquisas sociológicas. Segundo o autor, quando o objeto de pesquisa escolhido se aproxima da temática racial, existe uma tendência em não perceber essa questão pelo viés técnico-científico, mas como um problema a ser resolvido, como uma questão que deveria ser equacionada na esfera das individualidades:

Em princípio, o negro, no domínio da sociologia brasileira, foi problema porque seria portador de traços culturais vinculados a culturas africanas, pelo que, em seu comportamento, apresenta como sobrevivência. Hoje, continua a ser assunto ou problema, porque tende a confundir-se pela cultura com as camadas mais claras da população brasileira. Neste ponto, é oportuno perguntar: Que é que, no domínio de nossas ciências sociais, faz do negro um problema, ou um assunto? [...]. Determinada condição humana é erigida à categoria de problema quando, entre outras coisas, não se coaduna com um ideal, um valor ou uma norma. Quem a rotula como um problema, estima-a ou a avalia anormal. Ora, o negro no Brasil é objeto de estudo como problema na medida em que discrepa de que norma ou valor? (RAMOS, 1954, p. 190).

Para se impor frente ao ideário civilizatório eurocêntrico, que é o que reafirma a presença maciça da branquitude nos espaços sociais e de poder, a produção acadêmico-científica afrocentrada e amefricana precisa se fazer presente dentro do campo do conhecimento. Adotar uma postura contra hegemônica diante do atraso social, cultural e político trazido pela colonialidade, significa reivindicar um protagonismo acadêmico que sempre foi negado. “Nos parece que, para a academia, é virtuoso examinar, pesquisar e analisar a história preta, mas inserir estudiosas e estudiosos negros em suas bibliografias ainda é inalcançável” (LOURENÇO, 2022, p. 154). Silva (2019) corrobora essa constatação ao afirmar que:

Um outro aspecto é que muito se falou do negro, mas pouco se falou com o negro. Ou seja, nas ciências sociais, por muito tempo, tinha-se o negro como objeto de estudo, em que sua participação era cerceada ou por sua baixa ascensão aos espaços acadêmicos diante de uma expressiva desigualdade racial no acesso à educação ou no silenciamento de intelectuais negros – orgânicos ou acadêmicos (SILVA, 2019, p. 20).

Fruto das lutas dos movimentos que buscam justiça racial, os avanços no que se refere à inserção de estudantes negras/os na educação superior pública são significativos, todavia distantes daquilo que se considera ideal. Nas palavras de Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000): “Entendemos que há pontos de nosso passado que podem muito bem esclarecer as origens de graves problemas educacionais que afligem o grosso da comunidade negra brasileira” (p. 135). Madeira e Costa (2012) informam sobre a necessidade de implementar políticas específicas para promover a igualdade entre os diferentes grupos raciais. Como atestam as autoras:

Para combater a situação da desigualdade racial no Brasil é necessário implantar tanto políticas universalistas quanto específicas [...], uma vez que as políticas de promoção da igualdade racial sejam elas ações repressivas, valorativas ou afirmativas, objetivam a transformação das práticas racistas, sendo de suma importância para associar as políticas universais as de promoção de igualdade racial (MADEIRA; COSTA, 2012, p. 333).

Em meio a uma gama de direitos alijados, Ribeiro (2014) indica que

[...] ressalta-se que o enfrentamento às discriminações históricas deve se dar a partir da consideração das possibilidades de mudanças visando à valorização da identidade negra, de pressões e negociações institucionais e de reflexões e ações concretas na sociedade, que contribuem para que novas visões e posturas democráticas passem a vigorar (RIBEIRO, 2014, p.116).

As consequências das perversidades do racismo influenciaram nossa formação enquanto nação e reverberam em nosso processo civilizatório. O lugar outorgado às populações negras, resultado do processo histórico colonial, necessita ser apreciado pelas

Ciências Sociais Aplicadas, a fim de que o pensamento social negro e latino-americano seja visibilizado. É possível supor que sem uma teoria que analise e estude a realidade racial e social da América Latina, o saber colonial ainda circundará a universidade por um longo período.

É nesse contexto que a ação afirmativa de cunho étnico-racial, cujo fim é promover por meio de uma política pública igualdade de oportunidades no acesso dos diferentes grupos raciais, surge como principal estratégia dos movimentos que lutam por igualdade racial para a promoção da equidade. É essa política que, sendo compensatória, busca reparar injustiças históricas a qual negras/os foram submetidas/os ao longo da história e assegurar uma escolarização de qualidade que possibilite não apenas o aprendizado, mas também a inserção desse grupo em espaços institucionais e corporativos cuja presença de corpos negros ainda é incipiente.

Evidentemente, a ascensão desse problema à agenda pública e governamental não se deu de forma gratuita. A despeito da negação sistemática da questão racial no país, as últimas décadas testemunharam o fortalecimento de coalização capitaneada pelo ativismo histórico do movimento negro, que conquistou, ao longo do tempo, aliados importantes no meio acadêmico e político, nacional e internacional (SILVA, 2019, p. 17).

A inserção das políticas de ação afirmativa na pauta governamental é resultado de um longo processo mobilizatório capitaneado pelas entidades e movimentos de combate ao racismo. A partir das reivindicações desses grupos a agenda da criação de uma política de ingresso racialmente diferenciada para pretas/os e pardas/os vai conquistando espaço entre os diferentes agentes sociais¹⁰ – organismos internacionais, partidos políticos, sindicatos docentes, movimento estudantil, mídia, dentre outros. Foi a luta dos movimentos negros por meio da denúncia da omissão do estado diante das desigualdades educacionais, entre negras/os e brancas/os, aliadas aos processos histórico-políticos pelo quais o Estado brasileiro passou, especialmente a partir da democratização, que permitiram que esse tema conquistasse um espaço no debate público.

Não obstante os avanços conquistados, sabe-se que no cerne das políticas sociais, os tensionamentos e embates a todo momento circundam as relações. Com a ideologia do

¹⁰Para Pierre Bourdieu, o agente social é uma expressão utilizada para escapar do paradigma do estruturalismo sem sujeito e da filosofia do sujeito. O agente, na teoria bourdieusiana, supera as posições entre liberdade e determinismo, entre indivíduo e sociedade; entre micro e macro. O que define um agente é o acúmulo de capitais – simbólico, econômico e social – que possui e sua posição no espaço social. Seu *habitus* configura-se como um conjunto estável de posições estruturadas que por sua vez estrutura as práticas e as representações dessas práticas. A este respeito ver: BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco zero, 1983.

embranquecimento permeando as relações em todos os níveis da vida social e com o eurocentrismo fortemente entranhado no ensino, na pesquisa e na extensão universitária, as narrativas coloniais permanecem legitimadas. Em contrapartida, vê-se a intelectualidade negra buscando ocupar os espaços que sempre lhe foram renegados por meio de uma produção acadêmica que objetiva decolonizar os saberes, ao se contrapor às epistemologias racistas, classistas, heteronormativas configuradas dentro da academia.

As categorias que regem esta produção acadêmica – Raça, Racismo e Educação Superior – são essenciais para a investigação do tema proposto. A abordagem a respeito da chamada *Lei de Cotas* ainda suscita polêmicas, discussões e embates. Examinar seu processo de implementação em uma Instituição Federal de Ensino Superior, pode levar a inúmeros percursos que, tem-se confiança, contribuirão para futuras pesquisas e discussões sobre o acesso de grupos raciais historicamente alijados à universidade pública no Brasil.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Temos mais informações sobre as desigualdades raciais, teses e cursos, jovens coletivos de jovens, debates e canções, cabelos livres crescendo para cima. Mas ainda falta muito. São muitos os desafios e são muitos os que tentam destruir tudo o que já conseguimos, que não chega a ser muito, e ainda é pouco. Porque cada passo para frente, tem passos para trás também. E quando se chega a cotas para negros, quando não é mais possível recuar, se mitiga (SILVA, Tatiana Dias da)¹¹.

No cerne das pesquisas sociais, um dos maiores desafios consiste em estabelecer uma metodologia que esteja alinhada ao que deseja investigar e à realidade concreta do campo de investigação. Consoante com o percurso metodológico que se escolheu seguir, os apontamentos de Alberto Guerreiro Ramos (1954), autor que considera ser essencial a aproximação das/os pesquisadoras/es com a realidade e que defende que dentro do objeto investigado há espaço para uma posição de comprometimento com a realidade social apresentada, se torna particularmente importante para se potencializar o produto da pesquisa aqui desenvolvida.

Também os estudos desenvolvidos por Pierre Bourdieu (2010), a partir do conceito de campo, dialogam com a metodologia aplicada nesta tese. O sociólogo indica que o campo, enquanto local de correlação de forças, estratégias e tensionamentos, pode influenciar no modo como o objeto da pesquisa é analisado e que seria essencial examiná-lo sem os rigores metodológicos impostos pelo campo científico dominante, que por meio de veredictos simbólicos atestam que apenas um tipo de saber é legítimo e aceitável.

As/os estudiosas/os devem, na concepção dos intelectuais, debruçarem-se na prática de conectar os diferentes conhecimentos de uma perspectiva para outra, ou seja, há a necessidade de um posicionamento que colabore na construção de instituições e saberes mais inclusivos, que atendam às necessidades sociais, sobretudo no campo das Ciências Sociais Aplicadas. Dessa forma, quem pesquisa se configura como sujeita/o reflexiva/o ao se libertar de padrões baseados no formalismo e no enquadramento metodológico. Em suma, o que Guerreiro Ramos e Bourdieu propõem é que a/o pesquisadora/o se torne agente transformação social. O que se busca, neste estudo, a elaboração de uma metodologia que direcione na construção do entendimento de que o Serviço Social, enquanto área dentro do campo das Ciências Sociais

¹¹SILVA. Tatiana Dias. *Dos corpos negros e do direito de sonhar* In: Estadão. 01 jun. 2020. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/gestao-politica-e-sociedade/dos-corpos-negros-e-do-direito-de-sonhar/> Acesso em: 08 fev. 2022.

Aplicadas, deve seguir em vias de produção, um conhecimento engajado em responder às demandas e problemas de modo singular e autêntico, sem colocar-se à parte tanto da questão investigada quanto da trajetória existencial da/o pesquisadora.

Uma metodologia pautada na não preocupação com a compreensão das raízes históricas, sociais e políticas do Brasil, acompanhada de uma teorização eurocentrada, pode tornar-se prejudicial ao processo de investigação e conseqüentemente a toda produção do estudo. Há que ter cuidado com práticas metodológicas dominantes que acabam por colaborar para a diminuição da capacidade de leitura social crítica da/o pesquisadora/o por meio de produções teóricas que reproduzem os saberes dominantes, sem oferecer questionamentos e respostas às questões encontradas durante o processo de pesquisa.

Nesse sentido, avaliar o processo de implementação de uma política e/ou programa social requer diagnosticar parâmetros, negociações e propósitos. A base exploratória se assenta no modelo investigativo tradicionalmente adotado pelas Ciências Sociais Aplicadas e referenciado nos estudos das Políticas Sociais. Durante o processo de execução surgem questões que não estavam previamente pensadas, pautas antes consideradas relevantes, se mostram aquém do inicialmente imaginado. Cabe, durante a avaliação do processo de implementação, um olhar apurado diante das imprevisibilidades.

Durante a avaliação de processos, considera-se importante observar se, nesta etapa do *policy cycle*¹², existe uma correlação entre o que foi formulado e o que está sendo implementado, já que quanto mais afinados, maiores as chances de o formato final da política ser o que foi planejado. Importa ater-se às relações político-institucionais construídas, visto que estas podem diminuir ou aumentar os limites e desafios no decorrer do processo. Finalmente, é valioso para a/o pesquisadora/o quando, em sua avaliação do processo de implementação de determinada política e/ou programa, depara-se com uma gestão horizontalizada, com perfil participativo. Essa característica acaba por reverberar no modo com que a pesquisa é conduzida e eleva as possibilidades de um estudo mais completo.

¹²O *policy cycle* diz respeito às fases da política pública. Essas fases se dão em meio a um processo complexo e dinâmico, com a possibilidade de alterações no que foi inicialmente planejado. A divisão em ciclos permite que as possíveis intercorrências sejam solucionadas mais rapidamente. “Ao subdividir o agir público em fases parciais do processo político-administrativo de resolução de problemas, o *policy cycle* acaba se revelando um modelo heurístico bastante interessante para a análise da vida de uma política pública. As várias fases correspondem a uma sequência de elementos do processo político-administrativo e podem ser investigadas no que diz respeito às constelações de poder, às redes políticas e sociais e às práticas político-administrativas que se encontram tipicamente em cada fase” (FREY, 2000, p. 226). A este respeito ver: FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*. 2000, n.21, p. 211-259. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89/158>. Acesso em: 28 out. de 2019.

Delineamento da pesquisa: escopo, *locus* e objetivos

Com o propósito de desenvolver os objetivos descritos nesta tese de doutorado, foi realizado um estudo tendo como unidade de análise a Universidade Federal Fluminense (UFF) no período de 2013 a 2022. A estratégia de pesquisa se concentrou em perscrutar, nos mais diferentes níveis, combinando técnicas diferentes (quantitativa e qualitativa), os aspectos referentes ao processo de implementação da Lei n.º 12.711/2012 na UFF, explorando os aspectos singulares da instituição. Similarmente, a partir da identificação de lacunas, tensionamentos e aproximações institucionais, buscou-se ampliar o diálogo com os diferentes referenciais teóricos empregados.

Como escopo central de investigação encontra-se a avaliação do processo de implementação da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, na Universidade Federal Fluminense. A pesquisa se concentrou em examinar o estágio de avaliação de processo de consumação do ciclo de políticas públicas, no qual as/os formuladoras/es, as/os agentes implementadoras/es e o público-alvo são compreendidos como parte primordial para que tal processo seja bem-sucedido. A detecção das questões políticas, institucionais e de correlação de forças que permeiam essa análise possibilita observar as/os sujeitas/os envolvidas/os e seus vínculos, tensões, conflitos, acordos, recursos e práticas desenvolvidas durante a implementação da política.

Situada em Niterói, na região metropolitana do Rio de Janeiro, a UFF, de acordo com informações disponibilizadas em seu site institucional, é a universidade que mais recebe estudantes de graduação no país, com atuação em 32 municípios do estado do Rio de Janeiro (somando-se o ensino presencial e à distância), além de possuir uma unidade avançada em Oriximiná, onde são executados programas de extensão vinculados à região amazônica. O interesse em investigar a UFF advém de dois pontos centrais: o primeiro diz respeito ao fato de a universidade possuir, desde 2008, algum tipo de política de ação afirmativa para estudantes oriundos de instituições públicas de ensino e para docentes da rede pública de ensino. Ressalta-se que ao mesmo tempo foi, contraditoriamente, uma das últimas do país a estabelecer uma política de ação afirmativa de caráter étnico-racial – implementada somente após a promulgação da lei supracitada. O segundo teor trata de a UFF ter sido uma das primeiras do país e a primeira do estado do Rio de Janeiro a adotar como modelo de verificação para os estudantes, que optam pelo ingresso através da modalidade cotas raciais, a

chamada comissão de heteroidentificação – que na universidade é denominada *Comissão de Heteroidentificação, de Verificação de Deficiência e de Verificação de Renda*.

Objetivos da pesquisa

A proposta metodológica desta tese visa responder à questão geral desse estudo que é avaliar o processo de implementação da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, na Universidade Federal Fluminense, a partir da dimensão político-institucional desse processo no âmbito da universidade. Como desdobramentos do objetivo central, elencam-se os seguintes objetivos específicos:

1. Investigar as bases da formação sócio-histórica brasileira a partir do entendimento de que a raça é o principal determinante de hierarquização social no Brasil;
2. Refletir sobre o processo de escolarização da população negra no Brasil à luz dos movimentos de luta e resistência negra;
3. Examinar, a partir do entendimento de que o padrão eurocêntrico, racista, classista e heteronormativo, permeia os espaços de produção de conhecimento, a política de ação afirmativa no Brasil e sua importância para a construção de uma perspectiva anticolonial dentro da universidade;
4. Compreender o processo de implementação da Lei na instituição, bem como a adequação dos meios, recursos e procedimentos utilizados para que sua instauração fosse bem-sucedida;
5. Identificar como as concepções institucionais e políticas internas da universidade nortearam o processo de implementação da Lei;
6. Analisar o *modus operandi* da Comissão de Heteroidentificação, de Verificação de Deficiência e de Verificação de Renda, considerando em especial os procedimentos decisórios internos em caso de identificação de inconsistência das informações prestadas pelas/os candidatas/os antes, durante e após o processo de seleção, além do acompanhamento e monitoramento dos procedimentos da Comissão.

Uma bibliografia afrocentrada

Esta produção buscou apropriar-se majoritariamente de uma bibliografia afro-referenciada e amefricana, nos termos de Lélia Gonzalez (1988), uma vez que

Para além de seu caráter geográfico, ela designa todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (resistência, acomodação, reinterpretação, criação de novas formas) referenciada em modelos africanos e que remete à construção de toda uma identidade étnica. Desnecessário dizer que essa categoria está intimamente relacionada àquelas de panafricanismo, négritude, blackness, afrocentrity etc. Seu valor metodológico, a nosso ver, está no fato de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que formaram uma determinada parte do mundo. Em consequência, o termo amefricanas/amefricanos nomeia a descendência não só dos africanos “gentilmente” trazidos pelo tráfico negreiro como daqueles chegados à América antes de seu “descobrimento” por Cristóvão Colombo. A presença amefricana constitui marca indelével na elaboração do perfil do chamado Novo Mundo, apesar da denegação racista que habilmente se desloca, manifestando-se em diferentes níveis (político-ideológico, socioeconômico e psicocultural) (GONZALEZ, 1988, p.151-152).

Inserir neste estudo intelectuais que comumente são escamoteadas/os nas produções acadêmicas foi a forma encontrada de contribuição para desconstruir a colonialidade de saber e o epistemicídio científico que permeiam as universidades no Brasil. Ainda que não seja usual a predominância dessas/es autoras/es nas disciplinas e produções no âmbito da pós-graduação, mesmo no campo das Ciências Sociais Aplicadas, tem-se confiança que a literatura aqui empregada foi imprescindível para que essa pesquisa atingisse a qualidade desejada.

Trata-se de um olhar novo e criativo no enfoque da formação histórico-cultural do Brasil que, por razões de ordem geográfica e, sobretudo, por razões de ordem do inconsciente não vem a ser o que geralmente se afirma: um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente europeias, brancas. Ao contrário, ele é uma América Africana, cuja latinidade, por inexistente, teve trocado o “t” pelo “d” para, aí sim, ter o seu nome assumido com todas as letras: Améfrica Ladina (GONZALEZ, 1988a, p. 33).

Produzir uma tese de doutorado a partir da leitura de intelectuais negras/os e latinas/os-americanas/os não significa somente dar voz a estas/es estudiosas/os que sabidamente são invisibilizadas/os dos espaços de produção de saberes. A intenção, ao adotar essa perspectiva, é valorizar o lugar de pretas/os e pardas/os nas dimensões sociais, culturais, econômicas e intelectuais, que por anos permaneceu sob a sombra do eurocentrismo.

A ideia afrocêntrica refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar. Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. Começamos com a visão de que a *afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos* (ASANTE, 2009, p. 93. Grifo do autor).

A partir do termo *América Ladina*, presente na obra de Lélia Gonzalez (1988a), a categoria amefricanidade utilizada pela autora, possibilita transpor as barreiras ideológicas, territoriais e linguísticas. Ao suscitar um novo olhar sobre a América Latina, que ultrapassa o espectro meramente geográfico, a amefricanidade de Gonzalez “incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada” (GONZALEZ, 1988a, p. 79). Seu mérito reside no fato de admitir que sejam percebidas e mesmo resgatadas experiências que nessa parte do mundo permaneceram adormecida. Em entrevista ao jornal *Catarinas* (2020), a socióloga Flavia Rios afirma que:

[...] na *América Ladina* (quando ela vai construir isso), uma das grandes contribuições da Lélia, porque ela vai romper com as fronteiras nacionais. Num dado momento, ela vai dizer assim: a gente precisa de um movimento mais amplo, para além do espectro do brasileiro, vamos pensar num ativismo que tenha por base essa experiência que foi colonial, que forjou essa dominação dessas mulheres ameríndias, dessas mulheres negras, latino-americanas. E aí a gente precisa construir a partir dessas imaginações políticas, dessas experiências de resistência, uma unidade coletiva mais ampla, para além da nacionalidade (RIOS, 2020, n.p.).

As produções da intelectualidade amefricana são consistentes, inovadoras e até mesmo reconhecidas em alguns espaços de produção de conhecimento. Contudo, o racismo sistêmico não permite que esse grupo avance e adquira protagonismo nas distintas áreas de sapiência “[...] haja vista que no campo das ciências sociais no Brasil não se tem o hábito de estudar autores como Virgínia Bicudo, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Alberto Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Kabengele Munanga, Sueli Carneiro, entre outros” (OLIVEIRA; BARBOSA, 2020, p. 386). Como resultado vê-se, dentre as/os pesquisadoras/es desse grupo, um esforço maior do que o empreendido pela branquitude para que os trabalhos, ensaios e demais produções possuam um alto nível de qualidade e confiabilidade. Essa, historicamente, tem sido uma das principais estratégias da população negra para ser aceita em lugares sociais que nunca lhe foi permitida estar.

A produção científica dos negros desses países do nosso continente tem se caracterizado pelo avanço, autonomia, inovação, diversificação e credibilidade nacional e internacional; o que nos remete a um espírito de profunda determinação, dados os obstáculos impostos pelo racismo dominante. Mas, como já disse antes, é justamente a consciência objetiva desse racismo sem disfarces e o conhecimento direto de suas práticas cruéis que despertam esse empenho, no sentido de resgate e afirmação da humanidade e competência de todo um grupo étnico considerado “inferior”. A dureza dos sistemas fez com que a comunidade negra se unisse e lutasse,

em diferentes níveis, contra todas as formas de opressão racista (GONZALEZ, 1988b, p. 88).

Ainda que o conhecimento científico presuma neutralidade, é fato que a universidade e tudo o que ela produz se relaciona com o tempo e o momento históricos vigentes. Segundo bell hooks (2019, p. 32-33): “Socializadas no interior de sistemas educacionais supremacistas brancos e por uma mídia de massa racista, muitas pessoas negras são convencidas de que nossas vidas não são complexas e, portanto, não são dignas de reflexões e análises críticas sofisticadas”. A invisibilidade de autoras e autores negros/os em monografias, artigos científicos e trabalhos acadêmicos reflete não somente a composição racial dentro da universidade, sobretudo em posições consideradas de poder, mas também a desvalorização do trabalho de intelectuais que, quando abordam as desigualdades raciais em seus estudos, são vistos como militantes e não como estudiosos.

Em nenhum lugar isso é mais profundo que na produção de conhecimento sobre o comportamento humano, história, sociedades e culturas. Como resultado, os interesses, preocupações, predileções, neuroses, preconceitos, instituições sociais e categorias sociais de euro-americanos têm dominado a escrita da história humana. Um dos efeitos desse eurocentrismo é a racialização do conhecimento: a Europa é representada como fonte de conhecimento, e os europeus, como conhecedores (OYËWÙMÍ, 2004, p. 01).

Sueli Carneiro (2020) ao discorrer sobre as percepções sociais acerca do grupo racialmente dominante dentro dos espaços de produção de conhecimento afirma que o questionamento à hegemonia da intelectualidade branca ainda é algo restrito à militância negra dentro da academia. A branquitude, na visão da autora, não se percebe como hegemônica, mas sim, como ocupante de um espaço que sempre lhe foi dado.

A excelência e a competência passam a ser percebidas como atributos naturais do grupo racialmente dominante, o que naturaliza sua hegemonia em postos de mando e poder. Nunca ouvimos alguém se levantar, além da minoria de mulheres feministas ou militantes negros, quando o secretariado é composto em sua totalidade por homens brancos. Encara-se como natural. Não se coloca em questão se a competência ou a qualificação técnica foram devidamente contempladas nas nomeações (CARNEIRO, 2020, p. 280).

A autora enfatiza que o processo de apagamento das produções negras brasileiras se configura em uma forma eficaz de racismo. A partir do conceito de epistemicídio científico, que invisibiliza e desqualifica os conhecimentos dos povos historicamente subjugados, a autora configura essa questão como um:

[...] processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização

intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc (CARNEIRO, 2005, p. 97).

O não questionamento àquilo que é lido socialmente como natural é uma forma de reprodução das desigualdades vivenciadas e da hegemonia de poder exercido pela branquitude dentro do espaço de produção de conhecimento. Gomes (2009) indica três desafios enfrentados pela intelectualidade negra nesses espaços.

O primeiro refere-se às tensões e disputas no cerne da academia. Poder, classe, gênero e raça fazem parte do espaço da universidade e constantemente são tensionados pelos diferentes projetos de poder. Adentrar nesses núcleos muitas vezes pode significar mexer em peças que sempre ocuparam determinados espaços e que não estão dispostas a sair desse lugar. Mesmo sabendo que somente a universidade é o espaço de redenção da população negra, sabe-se que ocupar o espaço universitário e conseguir fazer parte da academia, são estratégias fundamentais para combater o racismo epistêmico.

O segundo desafio passa pela compreensão de que a academia é racista é que invariavelmente isso vai refletir na forma como a intelectualidade negra é percebida nesse ambiente. A colonialidade do saber passa por essa invisibilidade e mesmo pela desqualificação da produção acadêmico-científica negra. Historicamente ocupado pela branquitude, sem que haja um interesse em uma construção diversa, o ambiente acadêmico não teria facilidade em absorver o conhecimento produzido pela intelectualidade negra, o que geraria um embate entre o novo e o instituído.

O terceiro diz respeito à mudança do papel desempenhado por negras/os na comunidade universitária. Se antes as pessoas negras mal eram percebidas nos corredores da universidade por ocupar funções subalternizadas e desvalorizadas econômica e socialmente, a partir das lutas dos movimentos em defesa da igualdade racial a negritude começa a sair de um lugar historicamente subordinado e começa a assumir-se como partícipe da produção de conhecimento. Com os papéis em disputa, temos um novo campo de tensões em que o saber científico se torna heterogêneo e dialogar com diferentes matrizes sem hierarquizá-las torna-se fundamental.

Os intelectuais negros vivem, portanto, um processo de pressão e passagem do lugar não hegemônico para o contra hegemônico na guerra entre racionalidades e nos espaços de poder historicamente instaurados. A eficácia da entrada dos intelectuais negros nesse espaço e as mudanças que os mesmos têm trazido para a produção do conhecimento não dependem apenas de sua capacidade de formulação teórica e do domínio dos instrumentais acadêmicos, mas da sua capacidade de articulação interna e externa em contextos racionalizados e marcados por disputas de poder (GOMES, 2009, p. 434).

No tocante ao Serviço Social brasileiro, é possível afirmar que enquanto campo de produção de saber organicamente pautado na construção de um projeto societário, em que a liberdade é o valor ético central, a profissão atua fundamentalmente no combate às desigualdades e promoção da justiça social¹³. A partir do compromisso profissional com a autonomia, a emancipação e a expansão dos direitos sociais, sem que haja a exploração e/ou dominação de classe, etnia e gênero, o Serviço Social requer, segundo Ana Paula Procópio da Silva (2022):

Uma revisão importante de ser feita no campo das Ciências Sociais e particularmente para o Serviço Social, uma profissão que se assume inscrita na trama das relações entre as classes sociais e destas com o Estado, cuja direção social na contemporaneidade está balizada pela teoria social crítica, pautada pela apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade e tendo a centralidade da categoria trabalho na compreensão das relações sociais. [...]. Condições de vida que tem como dimensões interseccionais: a classe, a raça, o gênero e a sexualidade vivenciadas como expressões materiais de desigualdade em função do pauperismo, do racismo, do sexismo e da homofobia e transfobia (SILVA, 2022, p. 178).

A história da profissão no Brasil nos leva a afirmar que a questão racial permaneceu escamoteada por alguns anos dentro do campo do Serviço Social. Camuflada como questão coletiva, em especial na origem da profissão, que surge na segunda metade da década de 1930, os aspectos relacionados à raça eram invisibilizados pelo nascente mito da democracia racial. O Serviço Social, volta-se, enquanto profissão, a dar respostas às demandas das classes trabalhadoras que nesse período iniciavam uma organização mais sistemática por meio dos sindicatos e organizações de classe. Entretanto, a fundamentação religiosa – um dos instrumentos de dominação das camadas dominantes – estava fortemente inserida no interior da profissão.

Tendo como núcleo central de atuação a questão social – nos anos 1930 e 1940 entendida como um problema moral – e a forte influência da Igreja Católica, a profissão nasce

¹³A este respeito ver: *Código de ética do/a assistente social. Lei nº. 8.662/93 de regulamentação da profissão*. 10ª. ed. rev. e atual. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.

pautada em referenciais teóricos americanos e europeus, o que influenciou tanto na produção acadêmica, quanto no fazer profissional das/os assistentes sociais. Naquele período, a intervenção profissional das/os assistentes sociais se baseava na busca por harmonizar as classes, seguindo a doutrina social da Igreja e os interesses do Estado¹⁴. A crença, difundida pelo catolicismo da época, de que somente a coesão social poderia trazer a paz, pautava a atuação das/os profissionais de Serviço Social que seguiam basicamente as orientações eclesiais.

As pioneiras, nome dado às primeiras assistentes sociais brasileiras¹⁵, não percebiam que no cerne da questão social, estava a questão racial e que o enfrentamento às injustiças sociais necessitava passar pela busca por equidade entre as raças. O assédio de teóricos eugenistas se dava justamente nessa seara: era preciso limpar a raça para que a pobreza fosse erradicada. A convicção era de que o embranquecimento da população garantiria uma harmonia racial capaz de assegurar uma convivência pacífica entre os povos e o fim das disparidades sociais.

Na gênese do Serviço Social, na década de 1930, esta população permaneceu escanteada. Diluída na condição de pobre e miserável, tornou-se objeto de uma caridade que, mais do que flertar, estabeleceu ligações perigosas com a política eugenista do Estado brasileiro. Produto histórico das relações sociais, a profissão esteve estreitamente vinculada às ideias da classe dominante e reproduziu ou reforçou o status quo (GONÇALVES, 2018, p. 515).

Para as assistentes sociais daquele período, as populações negras pertenciam a uma espécie de limbo: ao mesmo tempo em que eram classificadas como parte considerável das chamadas “classes perigosas” visto que cientificamente eram classificadas como violentas, sexualmente incontroláveis, dentre outras coisas; ao mesmo tempo essas populações eram um dos principais alvos da caridade cristã-católica, um dos pilares fundantes da profissão, afinal de contas, negras e negros eram consideradas/os incapazes de desenvolver atividades fabris de forma livre, sem estarem sob o açoite dos feitores. Gracyelle Costa Ferreira faz uma importante crítica ao modo como as populações negras foram escamoteadas da história da formação das classes trabalhadoras no Brasil.

Espanta como os sujeitos que estudamos aparecem por vezes desprovidos de condição racial declarada. Essa omissão tende a produzir em nosso

¹⁴A este respeito ver: YAZBEK, Maria Carmelita. O significado sócio-histórico da profissão. In: Conselho Federal de Serviço Social – CFESS. *Serviço social: direitos e sociais competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 125-142.

¹⁵A este respeito ver: IAMAMOTO, Marilda; CARVALHO, Raul de. *Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

imaginário frequentemente seu entendimento como brancos. Por outro lado, algumas declarações tendem a demarcar explicitamente a raça, mas somente para exaltar mais uma vez o sujeito branco. Quando falamos de formação de uma classe trabalhadora no Brasil no início do século XX e de seus processos organizativos essa proeza tende a ser repetida quase automaticamente. [...] Os negros? Estes, após a abolição, saem de cena. Perdendo a centralidade do processo produtivo baseado na escravidão de seus corpos, perderam a importância na sociedade que se pretendia baseada em relações de trabalho livres e assalariadas. Afinal, pouco qualificados como eram, não puderam competir com a expertise dos europeus e assistiram esse processo aceitando seu “déficit” e “anomia” causada pela escravidão. Embora nem sempre explicitada como tal, essa narrativa costuma estar centralizada em São Paulo, ícone da modernidade fabril industrial naquele momento. Sua aparente realidade passa a ser entendida como generalizável por qualquer parte de um Brasil de dimensões continentais. No mínimo um equívoco. (FERREIRA, 2020, p. 33-34).

Sabe-se que para a população negra, a virada do século XIX para o século XX, representou “a longa e penosa transição entre a produção do escravismo criminoso e a sociedade do capitalismo racista e também a transição entre o mundo rural e o urbano”. (CUNHA Jr., 2020, p. 20). Sem perspectiva de moradia, saúde, educação e trabalho e sem uma proteção social específica, que lhes garantisse dignidade nessa nova etapa de suas vidas, essa parcela da população se torna o principal público-alvo de políticas assistencialistas. É esse caráter apostólico que marca o surgimento do Serviço Social e que direciona a profissão a um entendimento de que negras/os não seriam parte da classe trabalhadora, mas ocupariam um não lugar dentro do modelo de sociedade daquele período.

Para a visão turva do Serviço Social acerca das relações étnico-raciais talvez tenha contribuído uma certa tradição marxista que considerava que os problemas raciais se resolveriam por meio da luta dos(as) trabalhadores(as) em geral. O problema é que esta formulação, demasiada abstrata, não percebeu que o racismo estava entranhado no seio da classe trabalhadora não negra, que viu vantagens em se identificar com o ex-senhor de escravos (GONÇALVES, 2018, p. 520).

No fim da década de 1970, a partir da intensa participação do Movimento Negro Unificado (MNU), o debate acerca do racismo no Brasil se intensifica, ao mesmo tempo em que o processo de redemocratização do país ocorria. As lutas contra o preconceito e a discriminação se somam às lutas por democracia, emprego, acesso à educação, fim da violência policial e esses temas se incidem sobre a profissão. Importa mencionar o *III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais*¹⁶, ocorrido entre os dias 23 e 28 de setembro de

¹⁶A este respeito ver: MOTA, Ana Elisabete. 40 Anos da virada do Serviço Social no Brasil: lições e desafios. In: MEDEIROS, Evelyne; NOGUEIRA, Leonard; BEZERRA, Lucas. (orgs.). *Formação Social e Serviço Social: a realidade brasileira em debate*. São Paulo: Outras Expressões, 2019. p. 167-177.

1979. Conhecido como *Congresso da Virada*, este evento torna-se um marco da profissão em defesa da democracia e de rompimento com a vertente conservadora do cargo.

Nos anos 1980, a profissão segue na defesa das pautas em favor da igualdade e da democracia, que se consolida a partir da elaboração do novo *Código de ética Profissional do/a Assistente Social*, aprovado em 13 de março de 1993. Pela primeira vez na história do Serviço Social o combate à discriminação aparece como um dos princípios fundamentais da profissão. Vale ressaltar que a gestão do Conselho Federal de Serviço Social (1990-1993) teve a participação de mulheres negras, essenciais para a inserção do debate étnico-racial no interior da profissão (EURICO, 2018).

Ora, se o Serviço Social é parte e expressão da sociedade, a intervenção protagonizada por várias mulheres negras, militantes, que ingressaram na profissão tem grande impacto no sentido de ampliar o debate e exigir respostas institucionais acerca do racismo. A partir desta década o coletivo profissional será provocado a repensar suas referências teóricas e ampliar o debate para apreender os desdobramentos do racismo institucional no trabalho profissional (EURICO, 2018, p. 517).

Parece-nos, que a categoria profissional de assistentes sociais, ainda que nos últimos anos tenha se voltado mais fortemente às questões envolvendo raça e racismos – podemos mencionar o documento produzido em 2020 pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) denominado *Assistentes Sociais no Combate ao Racismo*; o Seminário Nacional de Formação Profissional e Movimento Estudantil de Serviço Social realizado em janeiro de 2020, intitulado *A virada agora é preta – 40 anos do Congresso da Virada por uma práxis antirracista*, que foi promovido pela Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO); a *Plataforma Antirracista* lançada pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) em dezembro de 2022, e o coletivo *Frente Nacional de Assistentes Sociais no Combate ao Racismo* instituído em 2020 – ainda se posiciona de forma tímida no que diz respeito à inserção de autoras e autores negras/os nas bibliografias utilizadas na academia. Nota-se que mesmo com as discussões em torno da questão étnico-racial ocorrendo nos espaços de debate da categoria, ainda não é possível vislumbrar, na maioria dos cursos de graduação e pós-graduação em Serviço Social, a questão racial como parte da grade curricular.

É possível identificar que o colonialismo e o escravismo foram fatos sociais que edificaram nossa formação sócio-histórica e ainda sustentam as bases das relações econômicas, sociais e institucionais no Brasil. Ao longo de mais de quinhentos anos a hierarquização humana pautada na cor foi a base para o estabelecimento das relações

capitalistas, da configuração da legitimidade cultural, da distribuição de bens e serviços, da opção entre quem vive e quem morre. Esses fenômenos, todos eles, estão imbricados com a questão racial e ao lugar atribuído à população negra no tecido social. E não seria diferente nos cursos de graduação e pós-graduação em Serviço Social.

O combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação étnico-racial exige, na mesma medida, o combate à sociedade de classes, à desigualdade de gênero, bem como o respeito à diversidade sexual, entre outras garantias individuais cotidianamente violadas. O debate está posto e cabe às(aos) profissionais se engajarem na luta contra todas as formas de exploração/opressão, caminho indispensável rumo à efetivação do projeto ético-político profissional do Serviço Social, explicitado no Código de Ética de 1993, que dentre seus princípios reconhece a liberdade como valor ético central, propõe a defesa intransigente dos direitos humanos, o empenho na eliminação de todas as formas de preconceito e a não discriminação como princípios éticos fundamentais (EURICO, 2018, p. 528).

Nota-se que ainda faltam, tanto no processo de formação de futuras assistentes sociais quanto na formação continuada das profissionais, uma maior inserção na temática racial, o aprofundamento da discussão sobre a perspectiva anticolonial e a utilização de referenciais teóricos que insiram a questão racial de forma substancial. “De fato, uma tarefa fundamental dos pensadores negros críticos tem sido a luta para romper com os modelos hegemônicos de ver, pensar e ser, que bloqueiam nossa capacidade de nos vermos em outra perspectiva, nos imaginarmos, nos descrevermos e nos inventarmos de modos que sejam libertadores” (hooks, 2019, p. 37).

É preciso a utilização de uma bibliografia e de autoras e autores que indiquem que não é possível compreender a questão social, formular políticas sociais, combater as iniquidades sociais e garantir a proteção social de grupos e indivíduos sem que a questão racial seja analisada de forma aprofundada, teorizada e examinada dentro dos parâmetros ético-políticos e teórico-metodológicos da profissão. Em suas reflexões sobre a presença negra nos diferentes tipos de pesquisa, Ramos (1995, p. 189) constata que: “Há certamente, entre eles, diferenças de método, técnica científica. Todos, porém, veem o negro do mesmo ângulo. Todos o veem como algo estranho, exótico, problemático, como não Brasil, ainda que alguns protestem o contrário”. E esse nos parece ainda ser o caminho mais comum das produções do Serviço Social brasileiro.

A escolha do tema desta tese, qual seja, relações raciais e, de modo particular, políticas de ação afirmativa de corte étnico-racial na educação superior não é fruto somente dos estudos desenvolvidos durante a graduação e o mestrado ou resultado de experiências profissionais da autora desta pesquisa. A questão racial, ao mesmo tempo em que é uma

categoria a ser investigada, é parte do cotidiano da autora, parte de sua trajetória pessoal. Trata-se, portanto, de uma investigação que ultrapassa a tecnicidade requerida pelos procedimentos metodológicos e que se ancora em uma teia de relações que entremeia pragmatismo acadêmico e vivências pessoais. Diante disso, a elaboração do objeto deve seguir um padrão metodológico que não se limite a produção de resultados superficiais e fragmentados acerca da realidade social.

O objeto de pesquisa: diálogos entre Guerreiro Ramos e Pierre Bourdieu

A partir da premissa de que o objeto começa a ser desenhado quando se pensa nos objetivos iniciais do tema a ser investigado, presume-se que este não seria mero produto de um elenco de ideias. O objeto é composto por vertentes elegidas dentro daquilo que se denomina de objetividade de pesquisa e está inserido inúmeras variáveis e questões teóricas, sem, contudo, estar descolado das correlações de força existentes no âmbito da produção de conhecimento. Por isso, o tratamento dado ao objeto deve considerar a exigência de análise aprofundada e de um esquema metodológico refinado, não sendo visto como mera etapa do desenvolvimento investigatório.

Sem desconsiderar fatores como revisar a pesquisa, redimensionar o objeto, verificar a metodologia, investigar os ângulos pouco explorados e ocultos do estudo, reavaliar os limites e possíveis alterações de percurso investigativo, dentre outras nuances que surgem durante o encadeamento da teórico-metodológico, é razoável afirmar que a construção do objeto perpassa o viés cartesiano que habitualmente ronda as produções acadêmicas. Desse modo, ajustar os caminhos, repensar as estratégias e refinar as metas inicialmente traçadas não deve, ser entendidas como falha metodológica, mas como aceitação de que o objeto não é estático, e se move conforme o aprofundamento do processo investigativo. Em vista disso, interpreta-se que os conceitos de *redução sociológica*, elaborado por Alberto Guerreiro Ramos (1996), e de *campo*, desenvolvido por Pierre Bourdieu (2010) oferecem subsídios pertinentes para apreender as correlações e mesmo contradições que circundam o objeto.

Sobre a importância da elaboração de uma pesquisa que se aproxime da realidade social, no qual o objeto transcende a dimensão academicista e dialogue com o cotidiano, acredita-se que o conceito de *redução sociológica*, desenvolvido por Guerreiro Ramos, contribua para responder às inquietações advindas da escolha do objeto de pesquisa. O autor conceitua a *redução sociológica* como uma metodologia que se funda nas realidades sociais particulares, não sendo admissível a existência de realidades sociais iguais. Trata-se de uma

metodologia pautada nos contextos sociais a partir de valores e pressupostos, tendo a necessidade de ser sustentada por um modelo que valorize as construções coletivas.

No domínio restrito da sociologia, a redução é uma atitude metódica que tem por fim descobrir os pressupostos referenciais, de natureza histórica, dos objetos e fatos da realidade social. A redução sociológica, porém, é ditada não somente pelo imperativo de conhecer, mas também pela necessidade social de uma comunidade que, na realização de seu projeto de existência histórica, tem de servir-se da experiência de outras comunidades (RAMOS, 1996, p. 71).

Ao defender a ideia de que não existem realidades sociais iguais, o autor acredita que a sociologia no Brasil pode desempenhar um papel que supere o tecnicismo. Caberia às/aos sociólogas/os tecer condições que ajudem a conduzir o país no caminho da igualdade socioeconômica, visto que não haveria compromisso com a burocracia e com a obrigatoriedade de admitir os padrões externos como os únicos capazes de dar resposta às questões sociais.

Para Ramos (1996), o pensamento social e científico só poderia ser produzido a partir de um prisma determinado. Essa produção, a partir do olhar investigativo da/o socióloga/o, seria instrumentalizada por um viés social e não individual que se relacionaria com as matrizes sociais e as questões que dela derivam.

Tenha ou não consciência disso, o homem não é um termo isolado da realidade histórico social. Esta é uma totalidade em que está implicado. Todo o fazer humano implica uma “interpretação” das coisas que manipula, como todo teorizar é uma extensão do fazer ao nível da representação. Não é, pois, legítimo extremar a distinção entre teoria e prática (RAMOS, 1996, p. 108).

Segundo o autor, não existiria neutralidade ou isenção, nem distanciamento ou superioridade científica. A sociologia brasileira, em todas as suas frentes, comportaria a busca por um conhecimento autêntico, que em virtude do saber científico eurocentrado acabou escamoteada.

Até agora, considerável parcela de estudiosos se conduziu sem se dar conta dos pressupostos históricos e ideológicos do seu trabalho científico. Sua conduta era reflexa e se submetia passiva e mecanicamente a critérios oriundos de países plenamente desenvolvidos. Ora, na medida em que os nossos especialistas em ciências sociais não pretendam ficar indiferentes ao sentido centrípeta que a vida Brasileira está adquirindo, terão que acrescentar ao esforço de aquisição do patrimônio científico universal, o de iniciação em um método histórico de pensar que os habilite a participar ativamente do novo sentido da história do país (RAMOS, 1996, p. 68).

Na concepção de Guerreiro Ramos (1953), seria função da/o pesquisadora/o analisar a realidade social de modo crítico, à luz da realidade em que está inserida/o:

A tarefa essencial dos novos sociólogos parece-me consistir em dar a esta ciência o caráter de instrumento de organização da sociedade Brasileira. Para tanto, muitos obstáculos a que vencer em primeiro lugar, há que neutralizar a influência do legado do transoceanismo, da tendência consular legado este que goza ainda de muito prestígio e tem a seu favor todo um complexo de inferioridade de caráter nacional (RAMOS, 1953, p. 31).

A *redução sociológica* seria então uma matriz metodológica que inverteria o processo natural da pesquisa, indo além dos aspectos externos dos fenômenos sociais que requer uma observação apurada, que desnude o objeto e retire dele possíveis elementos que dificultem o entendimento real de seus significados. A realidade social na concepção de Guerreiro Ramos (1996) é um sistema dotado de sentidos que se conectam e que possuem signos que se ressignificam. Isso expressa que todo o objeto está intrinsecamente relacionado à consciência da/o pesquisadora/o, uma vez que no interior de suas ações e decisões ambas – consciência e objeto – são referenciadas. Não haveria, portanto, possibilidade de reincidência da realidade social. Cada realidade é única, fruto da perspectiva em que o objeto foi construído. Se as perspectivas mudam, o objeto muda e aquela realidade social torna-se, na visão de Guerreiro Ramos (1996), impossível de ser repetida.

Para o autor, a/o pesquisadora/o sabe que alcançou esse objetivo quando percebe que seus estudos são resultado de um saber operativo que se revela por meio de um caráter coletivo, desde os processos sociais até os obstáculos intransponíveis, que a/o obriga a rever os rumos investigativos. É a partir da compreensão de que existe uma limitação imposta por situações inesperadas, que podem levar à mudança dos rumos inicialmente traçados, é que a/o pesquisadora/o atinge a *redução sociológica*. O processo coletivo não implicaria uma negação ou isolamento de outras realidades e nem uma romantização da realidade nacional, mas possibilitaria uma aspiração de se alcançar o universal, sem, contudo, invisibilizar o local. Trata-se de selecionar criteriosamente, sem superdimensionar, distorcer ou reinterpretar os produtos importados. As experiências estrangeiras são passíveis de crítica, o que na perspectiva de Ramos (1996) ocorreria somente a partir de uma consciência da/o pesquisadora/o em relação à sua realidade social.

Apesar de se pautar em suportes coletivos, Ramos (1996) assegura não se tratar de uma metodologia rasa ou pouco elaborada, uma vez que o único modo de a atingir é recorrendo a conhecimentos diversos para que sejam expostos os referenciais de natureza histórico-social dos objetos. “A atitude redutora não é modalidade de impressionismo. Para ser plenamente válida no campo da ciência precisa justificar-se, basear-se num esforço de reflexão, hábil para demonstrar, de modo consistente, as razões nas quais se fundamenta, em

cada caso” (RAMOS, 1996, p. 74). Seria então o exame desses pressupostos teóricos que levariam a/o pesquisadora/o a indagações que só podem ser equacionadas mediante a uma investigação sistemática e rigorosa dos fenômenos dentro do campo social.

O *campo*, na ótica de Bourdieu, é uma configuração de relações objetivas entre as posições ocupadas pelas/os agentes ou instituições no espaço social. O *campo* seria formulado para investigar as redes de relações e a constituição das/os agentes sociais dentro de um espaço relacional, a partir de um ordenamento definido pelo distanciamento e pelas relações objetivas entre as posições ocupadas. A partir de uma dialética própria, cada vez que um novo campo é formado, revelam-se propriedades específicas, ao mesmo tempo em que novos saberes são descobertos. Cada posição é determinada pelo montante de capital específico circulante (econômico, social, acadêmico, cultural...). O *campo* então se exprimiria em:

[...] relações de força entre as posições sociais que garantem aos seus ocupantes um *quantum* suficiente de força social – ou de capital – de modo a que estes tenham a possibilidade de entrar nas lutas pelo monopólio do poder, entre as quais possuem uma dimensão capital as que têm por finalidade a definição da forma legítima do poder (BOURDIEU, 2010, p. 29).

É aqui que os tensionamentos e a disputa por espaço ocorrem. Segundo o autor, há uma oposição entre os que desejam a conservação do *status quo* (dominantes) e os que desejam a subversão (dominados), o que faz do *campo* uma arena em que hegemonia e contra-hegemonia alternam o protagonismo da disputa. Com as relações de força baseadas no acúmulo de capital, principalmente político e econômico, de cada agente e/ou instituição, a esse embate não é atribuído o sentido de justiça. Em verdade trata-se de uma disputa desigual.

Ao examinar o campo científico, Bourdieu (2010) salienta que existem duas estratégias: a primeira se refere à conservação e à continuidade da ordem científica vigente, e a segunda busca a redefinição dos princípios de legitimação e dominação. Enquanto as estratégias de conservação miram em reforçar a “ciência oficial” em sua estrutura epistêmica, as estratégias de subversão visam à fundação de uma ordem científica que esteja aberta a um acúmulo de novos conhecimentos. Particularmente sobre o campo universitário, o autor indica que este se constitui no local específico, onde a luta pelo monopólio da verdade acadêmica ocorre. Para Bourdieu a universidade é um dos espaços mais fortes de dominação e de afirmação dos elementos lidos como verdadeiros, únicos e legítimos. Esse campo seria, na concepção do autor, um espaço social institucionalizado, em que as/os agentes sociais teriam poder suficiente para produzir e gerir políticas universitárias, que consagrariam a continuidade de uma ciência que desconsideraria a realidade social extramuros da

universidade. Para o autor, é importante que esses fatores sejam considerados tanto no momento da escolha do objeto a ser examinado quanto na elaboração do processo metodológico da pesquisa.

Não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de acto teórico inaugural, e o programa de observações ou de análises por meio do qual a operação se efectua, não é um plano que se desenhe, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correcções, de emendas, sugeridas por o que se chama de ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas (BOURDIEU, 2010, p. 27).

A objetividade da investigação é, concomitantemente, um ato de objetivação, relacional, responsável pela conversão do *tema* da pesquisa em *objeto* de pesquisa e pelas decisões da/o pesquisadora/o para dar respostas ao problema do estudo. A relação entre pesquisadora/o e objeto não deve ser marcada pela intervenção no objeto, mas na busca por compreendê-lo e dimensioná-lo como parte de um experimento social, cujo fim é a ruptura com uma visão determinista.

A objetivação da relação do sociólogo com o seu objecto é, como se vê bem neste caso, a condição da ruptura com a propensão para investir no objecto, que está sem dúvida na origem de seu "interesse" pelo objecto. É preciso, de certo modo, ter-se renunciado à tentação de se servir da ciência para intervir no objecto, para se estar em estado de operar uma objectivação que não seja simples visão redutora e parcial que pode ter, no interior do jogo, de outro jogador, mas sim a visão global que se tem de um jogo passível de ser apreendido como tal porque se saiu dele. Só a sociologia da sociologia – e do sociólogo – pode dar um certo domínio dos fins sociais que podem estar na mira dos fins científicos directamente prosseguidos (BOURDIEU, 2010, p. 58).

O objeto é concreto, faz parte das vivências e elos estabelecidos pela/o pesquisadora/o. Como consequência, as escolhas teórico-metodológicas utilizadas precisaram ser criteriosamente analisadas, a fim de que o estudo apresentado congregue aprofundamento teórico, técnica e originalidade. Para Bourdieu, o que importa é o modo como o objeto é concebido e transformado em parte de uma pesquisa que seja inovadora no sentido da produção intelectual.

O cume da arte [...] está sem dúvidas em ser-se capaz de pôr em jogo “coisas teóricas” muito importantes a respeito de objectos ditos “empíricos” muito precisos, frequentemente menores na aparência, e até mesmo um pouco irrisórios. [...] O que conta, na realidade é a construção do objecto, e a eficácia de um método de pensar nunca se manifesta tão bem como na capacidade de construir objectos insignificantes em objectos científicos, ou, o que é o mesmo, na sua capacidade de reconstruir cientificamente os

grandes objectos socialmente importantes, apreendo-os de um ângulo imprevisto [...] (BOURDIEU, 2010, p. 20).

Decidir quais os caminhos metodológicos que considera adequados para a produção do estudo é uma tarefa que cabe exclusivamente a/ao pesquisadora/o. É ela/ele quem estruturou a pesquisa, quem se apropriou dos conceitos e quem sabe onde pretende chegar. Tem-se ciência de quão desafiador é formular uma metodologia que concilie um conjunto de elementos que provavelmente seriam impedidos de coexistir dentro de uma mesma investigação. No entanto, acredita-se que a liberdade metodológica também é uma estratégia metodológica que pode servir à pesquisa de forma a potencializar a qualidade do estudo. Ao eleger este ou aquele percurso como sendo o melhor para o desenvolvimento do trabalho, assume-se o risco de que essa escolha influencie diretamente naquilo que se pode denominar como resultado.

Em suma, a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a rigidez, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o rigor, e se ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais da disciplina – e das disciplinas vizinhas: etnologia, economia, história. Apetecia-me dizer: “É proibido proibir” ou “Livrai-vos dos cães de guarda metodológicos” (BOURDIEU, 2010, p. 26).

Aqui, o encontro das reflexões de Guerreiro Ramos e Pierre Bourdieu traz boas contribuições para esta pesquisa, a partir do entendimento que a construção do objeto de observação deve seguir um padrão metodológico construído de modo a evitar a produção de resultados superficiais e fragmentados acerca da realidade social.

Elaborar um objeto de pesquisa significa romper com o senso comum e se despir de noções que estão interiorizadas, que foram incorporadas pela/o pesquisadora/o durante sua trajetória. Significa se expor, correr riscos. Quanto mais ousado, maiores as possibilidades de o objeto proporcionar questões relevantes para a pesquisa. O grau de relevância que o estudo pode atingir está diretamente ligado ao potencial de exploração que o objeto permite (BOURDIEU, 2010). Nesse sentido, é primordial superar o senso comum dominante, bem como a imediaticidade superficial de certos aspectos que podem ser lidos de forma equivocada durante o processo de pesquisa. Voltando a Guerreiro Ramos (1996), o autor exorta sobre a disciplina científica exigida durante o processo de pesquisa. É preciso depurar o objetivo, destrinchar seus significados para que seja possível conhecer o seu real significado. Isso só será possível por meio de um método que atenda os meandros mais profundos da realidade social. Não se trataria, segundo Ramos, de aceitar ou não dada

realidade social, mas de utilizar o conhecimento produzido como uma ferramenta de transformação social.

Procedimentos Metodológicos

Como procedimento metodológico, a investigação se realiza em três etapas em que são escrutinadas as evidências sobre a importância da implementação da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012 como ferramenta de democratização do acesso à educação superior, considerando-se a formação sócio-histórica brasileira, a raça como elemento de distinção educacional e social, a marca da colonialidade nas relações e o reconhecimento da necessidade de se ter políticas sociais específicas para que haja igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos raciais. Desse modo, as etapas são compostas da seguinte forma:

a) Com base nos marcos temporais foram destacados os principais acontecimentos do período, observando a influência dos fatos históricos para a implementação da Lei n.º 12.711/2012;

b) Apoiada na comprovação da existência do racismo como fenômeno estrutural e estruturante das relações sociais, busca-se atestar a participação dos movimentos que atuam em defesa da igualdade racial e seu grau de responsabilidade pela inserção do tema na agenda governamental;

c) Levando em conta cada período analisado procura-se identificar os comportamentos dos agentes envolvidas/os quais sejam: sujeitas/os, movimentos em defesa da igualdade racial, entes governamentais e universidade.

Etapa 1 – Marcos temporais

Os marcos temporais presentes em cada uma das fases não são analisados individualmente, na realidade, trata-se de um recurso metodológico que se considera ser útil na organização da presente tese. Delimitá-los facilita a percepção de que as mudanças são processuais e gradativas, interferindo nas causas e consequências históricas de cada período. A partir das etapas acima elencadas, a linha do tempo deste estudo se pauta nos diversos marcos temporais que contribuem para a compreensão do processo de inserção das políticas voltadas para a igualdade racial na agenda pública, culminando com o recorte temporal da pesquisa, qual seja, 2013-2022, período de implementação da Lei na UFF.

- Anterior à república: Tráfico negreiro. Mercantilização. Processo de escolarização na América quinhentista a oitocentista. Brasil colônia. Período Imperial. Abolição da escravatura.
- Século XX (Primeira metade): Racismo científico. Teoria eugenista. Mito da democracia racial. Frente Negra Brasileira. Teatro Experimental do Negro.
- Século XX (Segunda metade): Perspectiva anticolonial na América-Latina. Movimento Negro Unificado. I e II Conferências mundiais contra o racismo. Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo.
- Século XXI (Primeira década): III Conferência mundial contra o racismo. Lei de Cotas da UERJ. Lei n.º 10.639/2003. Criação da SEPPIR. Instituição da SECAD.
- Século XXI (Segunda década): Estatuto da Igualdade Racial. Lei n.º 12.711/2012.

Etapa 2 – Validação do tema investigado.

Essa etapa se destina à análise documental acerca da questão racial no Brasil. Por meio dos documentos oficiais que pautam o tema na esfera governamental, acredita-se ser possível compreender como as políticas de ação afirmativa foram conduzidas e como se deu o processo de implementação. Verificam-se também as mudanças ocorridas na Universidade Federal Fluminense a partir da execução da Lei n.º 12.711/2012 na instituição. Para tanto, serão observados os documentos internos da universidade como as instruções normativas e boletins de serviço. A realização das entrevistas¹⁷, com as/os agentes envolvidas/os no processo de implementação, bem como as/os participantes da Comissão de Heteroidentificação, de Verificação de Deficiência e de Verificação de Renda e da Assessoria de Ações Afirmativas, foram de grande valia para o entendimento dos procedimentos e relações político-institucionais que permearam – e ainda permeiam – os processos relacionados à reserva de vagas de viés étnico-racial na UFF.

Etapa 3 – Agentes e contextos

¹⁷ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Roteiro de Entrevistas se encontram em Anexo.

A etapa em tela visa identificar como as/os agentes, movimentos e instituições se comportaram ao longo dos marcos temporais escolhidos. A partir da literatura sobre o tema relações raciais e educação superior, foram observadas as disputas, correlações de força, estratégias e participação das/os agentes sociais para que a questão racial adquirisse centralidade no debate. Nessa etapa, se destaca a participação dos movimentos de luta e resistência voltados para a igualdade racial na desconstrução da fábula da democracia racial e a presença em debates em âmbito nacional e internacional que tratam do tema. Os discursos foram apreciados com vistas a avaliar a influência das/dos envolvidas/os na efetivação das políticas voltadas à democratização do acesso ao ensino superior e combate às iniquidades raciais.

Os dados

Para concretizar, com a qualidade pretendida, o que foi designado nesta tese, foi solicitado à Coordenação de Seleção Acadêmica (COSEAC)¹⁸ dados que se tornaram a fonte quantitativa utilizada nesta pesquisa para a análise do perfil das/os estudantes que ingressaram na UFF por reserva de vagas de corte étnico-racial. A partir da produção das tabelas, foi possível conhecer o quantitativo de ingressantes pelo sistema de cotas de cunho étnico-racial entre o 1º semestre de 2013 e o 2º semestre de 2022, corte temporal dessa pesquisa. Foram examinadas as estatísticas referentes à cor, sexo, local de moradia, curso e idade, bem como o número de recursos impetrados diante do indeferimento dos pedidos.

É importante destacar que a solicitação, feita via mensagem por correio eletrônico, foi prontamente respondida, com o setor estipulando um prazo para o envio das planilhas. A COSEAC as enviou completas, com as informações e justificativas nos casos de ausência de dados, 20 dias após a solicitação, o que facilitou a manipulação dos materiais disponibilizados e a posterior análise. Os dados foram cuidadosamente tratados para que, a partir de sua leitura, fosse possível mapear o perfil das/os estudantes e realizar as entrevistas¹⁹ com conhecimento da realidade da universidade no que diz respeito ao corpo discente que ingressou via reserva de vagas étnico-raciais.

¹⁸A COSEAC é uma coordenação vinculada à PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação, e é responsável pela organização, planejamento e execução dos concursos de seleção para ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal Fluminense. Agradecemos a suas/seus profissionais pela atenção dispensada, pela disponibilização das planilhas e esclarecimentos pertinentes.

¹⁹ Agradecemos às pessoas que gentilmente aceitaram conceder as entrevistas e autorizaram sua utilização neste estudo.

As entrevistas

A série de entrevistas permitiu conhecer a forma como a universidade administra, do ponto técnico-operacional e procedimental, as questões relacionadas à Lei examinada. Nas respostas²⁰ se identificou os pontos nevrálgicos e estratégicos da implementação, as disputas, acordos e tensionamentos e a atuação dos diferentes grupos de interesses no processo. Tem-se confiança que o material produzido possibilitou avaliar como se deu o processo de implementação da Lei na UFF, a partir dos aspectos delimitados nos objetivos dessa pesquisa. Acredita-se ser importante fazer algumas pontuações sobre o processo de realização das entrevistas, quais sejam:

- I. As entrevistas foram realizadas nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2022.
- II. Todas as entrevistas são semiestruturadas (anexo A).
- III. Todas/os entrevistadas/os foram informadas/os acerca da destinação e uso do material produzido.
- IV. Todas/os as entrevistadas/os assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido concordando com a utilização de suas respostas neste estudo (anexo B).
- V. Todas as entrevistas foram realizadas de modo a resguardar a identidade das/os entrevistadas/os. Para preservar o sigilo, todas as respostas contêm nomes fictícios, o que impossibilita a identificação das/os entrevistadas/os. São eles: Almir, Beth, Clementina, Ivone, Jovelina, Leci, Martinho e Teresa. Ainda no intuito de preservação das identidades, optou-se pela supressão de determinados trechos que pudessem permitir a identificação das/os entrevistadas/os;
- VI. Todas/os entrevistadas/os foram escolhidas/os com base na sua atuação junto à implementação da Lei na UFF;
- VII. A busca pelas pessoas que se consideravam elegíveis para participar da pesquisa foi feita no site institucional da universidade, no site da Assessoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da UFF (AFIDE/UFF) e por indicação das/os próprias/os entrevistadas/os, que após a avaliação da pesquisadora julgava-se pertinente ou não a realização da entrevista;

²⁰ As respostas foram transcritas na íntegra. Diante disso, é possível que sejam identificados deslizes gramaticais ou vícios de linguagem no que se refere às normas culta da Língua Portuguesa.

- VIII. Todos os contatos foram realizados por meio de correio eletrônico e/ou aplicativo de mensagens instantâneas via smartphone;
- IX. O tempo médio de retorno ao contato inicial era de três dias;
- X. Após o retorno, levou-se em média 10 dias para que a entrevista fosse realizada.
- XI. As entrevistas foram previamente agendadas. Na maioria dos casos foi preciso agendar mais de uma vez devido a imprevistos por parte das/os entrevistadas/os. Os encontros ocorreram de forma remota via plataforma *google meet* e foram gravados após consentimento verbal e por escrito das/os entrevistadas/os;
- XII. Duas pessoas escolhidas para serem entrevistadas – uma/um assessora/o e uma/um agente implementadora/o – não responderam às mensagens enviadas (foram enviadas quatro mensagens de correio eletrônico para cada uma das pessoas em um período médio de quinze dias), sendo substituídas/os por outras pessoas;
- XIII. Uma/um agente implementadora/o respondeu à mensagem enviada via correio eletrônico, informando que não atua junto à reservas de vagas étnico-raciais da universidade, embora tenha sido constatada a presença de seu nome como parte da equipe da AFIDE/UFF;
- XIV. As entrevistas foram realizadas com as/os pró-reitoras/os da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), assessoras/es da AFIDE, agentes implementadoras/es e membras/os da Comissão de Heteroidentificação, de Verificação de Deficiência e de Verificação de Renda da UFF;
- XV. Considerou-se importante dar ciência as/aos entrevistadas/os que além de doutoranda do PPGPS da UFF, a entrevistadora pertence ao quadro de servidoras/es técnico-administrativas/os da universidade, ocupando a função de Assistente Social, vinculada à Escola de Serviço Social de Niterói.
- XVI. O universo foi composto por seis mulheres e dois homens com idades entre 20 e 70 anos. Cinco mulheres se autodeclararam negras e uma se autodeclarou branca; os dois homens se autodeclararam brancos.
- XVII. No que diz respeito ao vínculo com a UFF, os três segmentos que fazem parte do conjunto da comunidade acadêmica – docentes, discentes e técnicas/os administrativas/os em educação superior – foram contemplados.
- XVIII. Todas/os entrevistadas/os ingressaram na instituição antes da implementação da Lei n.º 12.711/2012;
- XIX. O tempo médio de cada entrevista foi de uma hora e trinta minutos, totalizando em média 720 horas de gravação.

XX. Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra, com a seleção dos trechos utilizados ocorrendo posteriormente.

Sobre a análise das entrevistas, Bourdieu (2015) afirma que esse processo não se trata simplesmente de uma troca de informações, mas de conexões entre certas disposições com sistemas simbólicos e particulares que acabam por conduzir a entrevista por caminhos não antes pensados. A experiência do mundo social, os diferentes *habitus*, o lugar ocupado no campo social define não apenas o que será dito, mas os sentidos atribuídos pelas/os agentes diante daquilo que é revelado. Desse modo, as entrevistas trouxeram diferentes leituras a respeito do processo de implementação da lei.

A técnica de entrevista semiestruturada se apropria da combinação de perguntas abertas e fechadas em que a/o entrevistada/o tem a liberdade de discorrer sobre o tema proposto sem ser tolhida/o em suas reflexões. Embora o contexto se assemelhe em alguns aspectos a uma conversa coloquial, é fundamental que a/o pesquisadora/o tenha elencado um conjunto de pontos que direcionem a/o entrevistada/o no caminho de investigação desejado e que não tenha pudor em reconduzir a entrevista ao ponto inicialmente traçado.

Tentar saber o que se faz quando se inicia uma relação de entrevista é, em primeiro lugar, tentar conhecer os efeitos que se podem produzir sem o saber por essa espécie de *intrusão* sempre um pouco arbitrária que está no princípio da troca [...]. É tentar esclarecer o sentido que o pesquisado se faz da situação da pesquisa em geral, da relação particular, na qual ela estabelece, dos fins que ela busca e explicar as razões que o levam a aceitar participar da troca (BOURDIEU, 1998, p. 695).

Um aspecto que deve ser considerado é o cuidado na elaboração e na sequência das perguntas a serem feitas. Ainda que haja um roteiro previamente definido, é importante evitar a “quebra” do diálogo. Se as questões forem levantadas considerando a sequência de falas da entrevistada/o, a tendência é que sejam extraídas respostas mais completas. É pertinente observar como as perguntas chegam à/o entrevistada/o, quais os signos atribuídos às interrogações levantadas. Não é incomum emergir, durante o processo de entrevista, lembranças, fragilidades, questões pessoais vivenciadas pela/o entrevistada/o e que podem influenciar no modo como dada questão é percebida. Do mesmo modo, muitas vezes, o tema da entrevista e determinadas respostas podem despertar sentimentos em quem entrevista. Ambos, quem pergunta e quem responde, possuem suas trajetórias singulares e vivências, que podem aflorar durante o encontro e que não devem ser desconsideradas na análise da entrevista.

Lido com indivíduos que narram suas experiências, contam suas histórias de vida para um pesquisador próximo, às vezes conhecido. As preocupações, os temas cruciais são, em geral, comuns a entrevistados e entrevistador. A conversa não é sobre crenças e costumes exóticos à socialização do pesquisador. Pelo contrário, boa parte dela faz referência a experiências históricas, no sentido mais amplo, e cotidiano também do meu mundo, e às minhas aflições e perplexidades. Eu, o pesquisador, ao realizar entrevistas e recolher histórias de vida, estou aumentando diretamente o meu conhecimento sobre a minha sociedade e o meio social em que estou mais diretamente inserido, ou seja, claramente envolvido em um processo de autoconhecimento (VELHO, 1973, p. 17).

Para que um processo de entrevistas seja bem-sucedido é necessário que alguns aspectos sejam observados. O primeiro deles refere-se aos objetivos da pesquisa. É preciso que sejam claros e bem delimitados, uma vez que a entrevista busca, junto com a produção teórica e demais recursos metodológicos, responder ao que a pesquisa se propõe. Segundo, é importante que se conheça o campo em que a/o entrevistada/o se insere. O ambiente político, organizacional e mesmo de sociabilidades podem influenciar e determinar o modo como as respostas são dadas. O terceiro aspecto diz respeito ao roteiro da interlocução. Ele será a bússola que guiará o encontro, portanto precisa estar devidamente calibrado para que não se perca de vista os motivos que levaram a escolha daquele indivíduo para ser o respondente das questões da investigação. O quarto e último aspecto se refere à análise das entrevistas.

Portanto, os dados de uma pesquisa desse tipo serão sempre resultado da ordenação do material empírico coletado/construído no trabalho de campo, que passa pela interpretação dos fragmentos dos discursos dos entrevistados, organizados em torno de categorias ou eixos temáticos, e do cruzamento desse material com as referências teórico/conceituais que orientam o olhar desse pesquisador (DUARTE, 2004, p. 222).

Neste estudo, o método utilizado para a sistematização das respostas e análise das entrevistas foi o de análise temática (DUARTE, 2004). Essa técnica consiste em receber o conjunto de informações dos diferentes agentes, realizar uma cuidadosa transcrição das falas e agrupá-las inicialmente em eixos temáticos conectados aos objetivos da pesquisa. Após a classificação em eixos, se realiza o refinamento das entrevistas, com uma análise mais aprofundada dos discursos. Em nosso entendimento essa forma de organização permite que não haja perdas do material empírico produzido.

Ao longo de todo o processo de análise, o material empírico estará sendo lido/visto/interpretado à luz da literatura científica de referência para o pesquisador, que produz teoria articulada ao conjunto de produções científicas com o qual se identifica. Vale lembrar, entretanto, que a fala do entrevistado tem valor nela mesma quando tomada como fonte de conhecimento e não pode ser utilizada como mera ilustração das teorias

explicativas. Se recolhido e analisado de forma correta, o material fornecido por nossos informantes tem concretude, densidade e legitimidade suficientes para se for o caso, fornecer subsídio e base para questionarmos nossos pressupostos e mesmo concepções teóricas estabelecidas e consolidadas (DUARTE, 2004, p. 223).

Esse modelo de sistematização exige a construção de uma análise que promova o diálogo entre as/os diferentes entrevistadas/os, no qual as respostas convergentes se articulem e se complementem, ao passo que as opiniões contraditórias e divergentes sejam examinadas dentro do contexto (político, institucional, hierárquico) em que a/o entrevistada/o se insere, o que no caso deste estudo permite observar as diferentes visões das/os envolvidos no processo de implementação da Lei na UFF. Vale assinalar que o sucesso desse sistema analítico depende, em grande medida, do amadurecimento acerca do tema investigado, do nível de aprofundamento teórico e da linha metodológica que se pretende seguir. Somente assim é viável extrair das/os entrevistados as respostas que sejam relevantes para atender aos objetivos da pesquisa.

Os capítulos

Intitulado *Racismos e desigualdades no Brasil*, o primeiro capítulo deste estudo se dedica a analisar nossa formação enquanto um país onde as relações raciais permeiam e definem os liames econômicos, sociais e institucionais. A partir das ilações expostas e do delineamento de indicadores que sugerem iniquidades sociorraciais no Brasil, procura-se investigar as intersecções entre racismos e desigualdades. Busca-se examinar os efeitos do racismo sistêmico brasileiro nas condições de vida e mobilidade socioeconômica de pretas/os e pardas/os e investigar as categorias reparação, restituição e justiça como mediadoras na busca por igualdade racial. Tem-se confiança que a adoção referências de intelectuais como Achille Mbembe, Anani Dzidzienyo, Angela Davis, Frantz Fanon, Kimberlé Williams Crensha, bell hooks, dentre outras/os, em conjunto com autoras/es clássicas/os dos estudos raciais no Brasil como Abdias Nascimento, Beatriz Nascimento, Clóvis Moura, Lélia Gonzalez, Kabengele Munanga, Magali da Silva Almeida, Nilma Lino Gomes para mencionar alguns e somando-se a presença de pesquisadoras/es contemporâneas/os do campo do Serviço Social que investigam a questão racial como Ana Paula Procópio, Gracyelle Costa Ferreira, Joilson Santa Marques Junior, Jussara Francisca Assis, Marcia Campos Eurico dentre outras/os intelectuais, qualificam o presente estudo no que se refere às análises teórico metodológicas sobre raça e racismos.

No segundo capítulo, *Lutas e resistências pelo direito à escolarização*, o exame da historiografia sugere que a luta por educação pauta as demandas do povo negro desde a América portuguesa quinhentista. A compreensão do processo de formação da política de educação no Brasil, bem como dos artifícios utilizados para garantir o acesso ao aprendizado por negras e negros é fundamental para o entendimento das lutas contemporâneas por acesso aos níveis mais elevados de escolaridade. Esses apontamentos relacionam-se ao fato de pesquisa concentrar-se em diagnosticar as conexões entre o racismo como elemento central da produção, reprodução e manutenção das desigualdades; a peleja do povo negro pelo direito à escolarização; o acesso à educação superior como mecanismo de inserção e mobilidade social e a inserção da elaboração de uma política específica para que negras/os brasileiros possam alcançar os níveis mais elevados de escolarização. Como contribuições teóricas os estudos de Mariléa dos Santos Cruz, Manolo Florentino, Mário Theodoro, Ynaê Lopes dos Santos, para mencionar algumas/alguns contribuíram fortemente para o entendimento do racismo como elemento basilar de nossa formação sócio-histórica e sua correlação com o acesso à educação pela população negra.

Educação superior e perspectiva anticolonial latino-americana é o título do terceiro capítulo desta pesquisa edesenvolve, a partir da ótica anticolonial, reflexões acerca da educação superior no Brasil. A análise dos aspectos históricos, políticos e institucionais da gênese das políticas educacionais racialmente orientadas, das reflexões sobre a participação dos movimentos de luta por igualdade racial e do posicionamento governamental frente a constatação de que o Brasil é um estado racista, identifica-se a forte presença do colonialismo traduzido em não reconhecimento e desqualificação dos saberes negros e latino-americanos, da presença de condutas racistas, classistas, eurocentradas e heteronormativas no seio da academia. Uma bibliografia que se ocupa da perspectiva anticolonial é por nós entendida como um valioso elemento para refletir no tocante às políticas de ação afirmativa nas instituições de ensino superior no Brasil. A postura dos movimentos negros, com forte atuação no combate ao epistemicídio possibilita que as políticas afirmativas transponham os limites estabelecidos pelas elites intelectuais de monopólio dos saberes. O diálogo com Aimé Césaire, Albert Memmi, Aníbal Quijano, Frantz Fanon, Grada Kilomba, Joaze Bernardino Costa, Ramón Grosfoguel, Patricia Hill Collins, Sueli Carneiro, etc. agregam valor a esta tese, uma vez que a abordagem das políticas afirmativas na educação superior pela lente anticolonial nos parece ser ainda pouco explorada.

O quarto capítulo, *Reserva de vagas étnico-raciais na educação superior: embates políticos e institucionais*, se propõe a discutir analiticamente os debates acerca da

implementação de políticas públicas voltadas para a população negra. Observa-se, de modo particular, a participação dos poderes legislativo e judiciário, instituições, movimentos raciais, sociais e da mídia nos debates inferidos sobre o estabelecimento de políticas diferenciadas para o acesso da população negra à educação superior. Neste capítulo, considerou-se importante compreender não somente as contradições trazidas pelos debates públicos a respeito das relações raciais e do racismo sistêmico no Brasil, mas também as implicações institucionais, políticas e jurídicas da implementação de uma política racialmente orientada no Brasil. Os estudos de Cida Bento, Georgina Helena Lima Nunes, Hédio Silva Junior, Joaquim Barbosa Gomes, Marcelo Paixão dentre outras/os foram essenciais para o entendimento dessa dinâmica.

O capítulo denominado *O processo de implementação da Lei 12.711/2012 na UFF*, quinto deste estudo, se concentra em avaliar o processo de implementação da Lei na UFF. A partir de uma exploração investigativa baseada no tratamento de dados quantitativos disponibilizados pela instituição e das entrevistas com as/os gestoras/es responsáveis pela área de políticas afirmativas da UFF é possível identificar as bases políticas e institucionais que alicerçaram este processo bem como os limites, possibilidades, implicações e desafios materiais e simbólicos trazidos pela implementação de uma política que tem como escopo desracializar a educação superior pública. Como referências nos servimos de estudiosas/os no campo de avaliação do processo de implementação de políticas sociais como Aaron Wildavsky, Klaus Frey, Marta Arreche, Paulo Januzzi, Sônia Draibe, além de pesquisadoras/es que abordam a relação entre universidade e relações raciais como Adilson Pereira dos Santos, Thula Rafaela de Oliveira Pires, Vanessa Machado, dentre outras/os.

A *Comissão de heteroidentificação étnico-racial da UFF* é o título do sexto capítulo. Tendo como escopo a avaliação dos procedimentos utilizados pela UFF para a realização da heteroidentificação das/os candidatas/os ao ingresso nos cursos de graduação da universidade por meio da reserva de vagas para negras/os, este capítulo, último da presente produção científica, busca, mais do que apontar as questões técnicas e operacionais acerca dos modos de atuação no interior da universidade, adentrar nos meandros políticos que permeiam a implementação de uma política voltada para a reparação de desigualdades raciais. Como caminho bibliográfico, o capítulo volta-se às/aos intelectuais que referenciam esta pesquisa e que foram essenciais para a construção do estudo aqui proposto. A análise das entrevistas e dos documentos oficiais da universidade foram essenciais para que fosse possível compreender as decisões institucionais tomadas pela gestão e as consequências políticas trazidas pelas mesmas.

Nas *Considerações Finais* são expostos os resultados e conclusões a que esta pesquisa chegou. As descobertas realizadas e as reflexões suscitadas no decorrer desta construção são apresentadas como forma de contribuir para a compreensão dos caminhos traçados nesta tese e que levaram à inserção de questões que não estavam previstas nos objetivos iniciais do estudo.

CAPÍTULO I

RACISMO E DESIGUALDADES NO BRASIL

Toda história tem um começo. Por vezes, esse começo antecede a própria história. De certa maneira é isso que acontece com o racismo no Brasil (SANTOS, Ynaê Lopes., 2022).²¹

O presente capítulo traz uma abordagem a respeito de concepção de raça no Brasil e seus desdobramentos nas condições de vida e mobilidade socioeconômica de pretas/os e pardas/os. A historiografia nos mostra que, em sua gênese, o Brasil é um país no qual os racismos e as desigualdades fazem parte de sua matriz, enquanto nação. Mesmo após mais de 130 anos da assinatura do instrumento legal que decretou o fim do cativo humano no Estado, a raça ainda é o principal componente que estrutura, organiza e alimenta as relações sociais no país. Tendo como característica elementar a hierarquização das pessoas em uma escala pautada pela cor da pele, as práticas racistas determinam o modo como se dão as sociabilidades.

Os mais de 350 anos em que negras e negros permaneceram escravizadas/os, em conjunto com o epistemicídio que invisibiliza suas lutas, histórias e conquistas constituíram e fortaleceram uma configuração notadamente marcada pelas desigualdades, em que a cor é o elemento central de distinção. O padrão racista, enquanto dispositivo de hierarquização, impõe quais espaços sociais são permitidos para determinados grupos, prescrevendo quais bens materiais e simbólicos são acessíveis.

O chamado racismo à brasileira (ALMEIDA, 2014; FIGUEIREDO; GROSFUGUEL, 2009; MARQUES JUNIOR, 2021), fruto do aprisionamento e escravização de africanas/os, da mercantilização dos corpos negros e das teorias eugenistas, continua regulando a sociedade. No início do século XX, as teorias freyreanas que tentam ocultar os racismos ao imprimir a tese da democracia racial, aliada ao entendimento governamental de que a questão social é um caso para as forças policiais resolverem, marginalizam ainda mais as/os negras/os. Na segunda metade do século XX, com o país militarizado e em regime de exceção, a máxima do “somos todos brasileiros” é uma espécie de *slogan* oficial da nação e acaba por legitimar a sociedade racista, patriarcal e elitista nascida nos tempos da colônia.

Os ventos democráticos trazem consigo a constatação de que o Brasil é racista, onde ser negra/o é estar submetida/o a todos os riscos sociais possíveis. Não obstante, em 1988, a

²¹ SANTOS, Ynaê Lopes. *Racismo brasileiro: Uma história da formação do país*. Todavia: São Paulo, 2022.

inserção de práticas racistas como crime na Carta Constitucional em que versa: “[...] a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (Art. 5º, CF 1988) – ressalta-se que a inserção desse texto é fruto de uma luta histórica dos movimentos raciais brasileiros, isso nunca deve ser esquecido – o que se tem é uma estrutura socioeconômica e institucional que produz e perpetua práticas racistas cotidianamente.

É fato que o país caminhou em direção à construção de uma sociedade antirracista – a realização do *Seminário Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos* (1996), a participação na *III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas* (2001), realizada em Durban, e a instituição, no ano de 2010, do *Estatuto da Igualdade Racial*, são marcos significativos na luta antirracista –; no entanto, pessoas pretas e pardas permanecem tendo seus direitos fundamentais violados, suas trajetórias invisibilizadas.

O Brasil é um país socialmente desigual, isso nos parece um fato inquestionável. Desse modo, parece-nos justo afirmar que ele é um país racialmente desigual. No caso do Brasil, a particularidade dos nossos racismos vem no bojo daquilo que podemos denominar como abolição inacabada e se reflete na falta de acesso aos direitos elementares e na sub-representação de pretas/os e pardas/os em praticamente todos os indicadores sociais e econômicos.

As desigualdades – sociais e raciais – que se iniciam quando mulheres e homens negras/os foram capturadas/os em sua terra natal e aqui convertidas/os em peças, permanecem até a história presente. Para combater esse enraizamento não bastam medidas que busquem minimizar as desigualdades econômicas e sociais. Isso, embora seja importante para que tenhamos justiça social, não garante justiça racial. Somente a partir de medidas governamentais que envolvam todos os agentes institucionais e movimentos em defesa da igualdade racial será viável a construção de uma agenda em que a justiça, a reparação e a restituição dos direitos da população negra estejam no cerne dos debates e ações.

1.1. Singularidades da formação sócio-histórica e racial do Brasil

Antes das/as africanas/os serem lançadas/os ao Atlântico, já existia na Europa uma cultura de guerra em que a derrota era uma espécie de atestado de fraqueza e inferioridade. Assim, aos povos conquistados nas batalhas, era destinada à servidão aos povos vencedores,

como afirma Ferreira (2020): “Detentor do monopólio da violência, o Estado foi crucial para colocar as transformações societárias que destituíram na Europa o modo de produzir feudalista para erguer o de tipo capitalista. Processo esse que só foi possível dada sua intervenção para a expansão dos domínios além-mar” (FERREIRA, 2020, p. 113). O que ocorre é que no caso dos povos oriundos de África, seria a cor e não a derrota nos campos de batalha o elemento que atestaria a inferioridade. A raça e a conseqüente hierarquização pelo tom de pele se impunham antes do aparecimento do capitalismo, enquanto sistema de produção que determina fortemente as relações socioeconômicas.

Com a expansão marítima do Atlântico uma nova ordem global é inaugurada, a partir da instituição de um regime de acumulação pautado na classificação racial, escravização e comercialização de africanas/os. O comércio de escravos negros foi o primeiro passo no comércio mundial moderno, seguido pela teoria moderna da expansão colonial. Os escravos como artigo de comércio eram embarcados desde que o tráfego fosse pago (DU BOIS, 2007, p. 141, tradução nossa)²². É neste momento que a Europa se consolida como centro de poder do mundo, com o Estado liberal se associando econômica e politicamente com o mercado escravagista.

A partir de 1542 e pelo viés do comércio triangular, o Atlântico tornou-se um verdadeiro aglomerado, que agregou a África, as Américas, o Caribe e a Europa em torno de uma intrincada economia [...]. Os povos de origem africana estavam no centro dessas novas dinâmicas que implicavam incessantes idas e vindas de uma margem a outra do mesmo oceano, dos portos negreiros da África Ocidental e Central aos da América e da Europa. Essa cultura de circulação se apoiava numa economia que exigia ela mesma capitais colossais. Incluía igualmente a transferência de metais e de produtos agrícolas e manufaturados, o desenvolvimento da cobertura por seguros, da contabilidade e da atividade financeira, assim como a disseminação de conhecimentos e práticas culturais até então desconhecidas (MBEMBE, 2018a, p. 34-35).

Desde modo “a ‘ocupação colonial’ em si era uma questão de apreensão, demarcação e afirmação do controle físico e geográfico – inscrever sobre o terreno um novo conjunto de relações sociais e espaciais” (MBEMBE, 2018a, p. 38). Para compreender o papel do Estado naquele período, dois princípios devem ser observados: i) o direito à guerra era garantido institucionalmente. Este, que significava a igualdade jurídica de todos os Estados, atestava que negociar a vida ou ceifá-la era uma função do poder legitimado, o que igualmente significava que ninguém deveria avançar para além de suas fronteiras; ii) refere-se à

²²The Negro slave trade was the first step in modern world commerce, followed by the modern theory of colonial expansion. Slaves as an article of commerce were shipped as long as the traffic paid (DU BOIS, 2007, p. 141).

territorialização, ou seja, de um lado existiam as regiões do mundo disponíveis para ocupação/invasão e de outro, a Europa, considerada um modelo de unidade política, racional e civilizada.

Ao mesmo tempo, o capitalismo se caracteriza por coisificar e mercantilizar as relações e os próprios indivíduos, pode-se perceber que a escravidão se relaciona analogamente a esse processo ao pretender tornar seres humanos como mercadorias, ou como denominado no período da própria escravidão, “peças” num processo que em última análise reduziria humanos a um instrumento de trabalho que poderia ser adquirido e comercializado (MARQUES JUNIOR, 2021, p. 66).

A partir dessas relações de poder e com o avanço do tráfico no Atlântico, institucionalizou-se o binômio raça-comércio. O modo de produção colonial possibilitou a estruturação de uma economia mercantilista, a partir de princípios raciais fundamentados na lógica de que seres com atributos físicos e culturais diferentes daqueles considerados como legítimos, não possuíam a marca da civilização e, por isso, deveriam ser domesticados por meio da comercialização e da submissão de seus corpos. Com uma estrutura forjada pela violência, o modelo colonial destruiu qualquer possibilidade de organização dos povos nativos. Culturas, liturgia, aparências, linguagem, tudo foi apagado pelos colonizadores.

Frantz Fanon (1961) aponta três elementos presentes na relação da colônia com as/os escravizadas/os: a violência física, a desumanização e o epistemicídio das trajetórias. A articulação desses três vetores leva ao que Ferreira (2020) denomina “laboratórios de tortura” em que o controle é exercido exclusivamente pela coerção e pelo medo. “Por vezes esse maniqueísmo chega ao extremo da sua lógica e desumaniza o colonizado. Propriamente falando, animaliza-o. E, na realidade, a linguagem do colono, quando fala do colonizado, é uma linguagem zoológica” (FANON, 1961, p. 31).

Segundo a historiografia, a chegada de mulheres e homens escravizadas/os, naquilo que posteriormente seria o Brasil, tem início por volta de 1530. A intenção inicial era gerar mão de obra para a produção do açúcar – a primeira grande atividade econômica da América portuguesa (FLORENTINO, 1997). Sendo o maior território escravista do mundo por mais de três séculos, com quase cinco milhões de escravizadas/os, o Brasil se tornou o principal repositório de africanas/os cativas/os do mundo. “Entre os séculos XVI e XIX, 40% dos quase 10 milhões de africanos importados pelas Américas desembarcaram em portos brasileiros” (FLORENTINO, 1997, p. 23). Fato inimaginável à época, ninguém poderia supor que o despejo de corpos negros nos portos brasileiros, especialmente no porto do Rio de Janeiro – atualmente chamado Pequena África –, seria a base de nossa formação enquanto nação.

Roquinaldo Ferreira (2018) esclarece os motivos do número de escravizados desembarcados no Brasil ter sido maior do que em outras localidades. O modelo de comercialização de cativas/os africanas/os adotado por Portugal era diferente do restante da Europa – nos demais países havia maior participação dos comerciantes da metrópole – esse foi o fator responsável pelo grande número de escravizadas/os que desembarcaram nos portos brasileiros. No caso português, era a Colônia quem detinha o controle da logística mercantil do tráfico negreiro:

Aqui reside também a explicação para os números estratosféricos do embarque de cativos para o Brasil. Em outras palavras, a interação direta entre duas colônias portuguesas – com o envio de mercadorias produzidas no Brasil para Angola – estimulou a economia do tráfico atlântico e o impacto sobre as sociedades africanas (FERREIRA, 2018, n.p.).

O comércio de negras/os era bem estruturado, com capacidade logística e altamente lucrativo para os traficantes e comerciantes:

Do ponto de vista dos comerciantes de almas, o negócio negreiro se iniciava com o dinheiro (moedas, créditos ou letras) investido na aquisição das mercadorias para o escambo, na compra ou aluguel do navio, na manutenção da tripulação e da escravaria e no seguro de todo o empreendimento. Todos estes bens logo se convertiam em mercadorias humanas junto a comerciantes e autoridades africanos. Efetuada a troca na África, o cativo era embarcado para o Brasil, levado ao mercado e, com a venda, novamente assumia a forma de moedas, crédito ou letras – o lucro bruto do traficante. Os recursos monetários auferidos deveriam ser suficientes para pagar todas as despesas, com o restante convertendo-se no lucro líquido (FLORENTINO, 2009, p. 91).

A monocultura da cana-de-açúcar, destinada a atender exclusivamente os mercados europeus, era o que engendrava a economia do país nos séculos XVI e XVII. “Começou na região costeira do Nordeste, primariamente nas províncias da Bahia e Pernambuco. Exigindo grande força de trabalho, o açúcar é responsável pela concentração de africanos naquelas duas províncias. Lá se concentrou o primeiro ponto focal do mercado de escravos.” (NASCIMENTO, 2002, p. 75). Mais tarde, com a descoberta do ouro em Minas Gerais, ocorreu um deslocamento de escravizadas/os para aquelas terras. Concomitantemente, no bojo da Revolução Industrial inglesa, a demanda por algodão cresceu vertiginosamente, levando o Brasil a explorar mais esta cultura. Deste modo, os exploradores levaram as/os negras/os a então província do Maranhão. Já no século XIX, o ciclo do café no Rio de Janeiro e a industrialização em São Paulo demandaram um volume expressivo de mão de obra. Conforme Florentino (1997):

Viu-se que o giro comercial do traficante se iniciava com o dinheiro (moedas, créditos ou letras) que lhe permitia adquirir uma determinada

quantidade de mercadorias, comprar ou alugar o negreiro, manter a tripulação e a escravaria em trânsito, e segurar todo o empreendimento. Portanto, seu capital-dinheiro transformava-se em bens que, através do escambo, se transmutavam em mercadorias humanas junto aos régulos do interior da África. Efetuada a troca, o circuito que levava o escravo até a costa africana conhecia uma nova troca, finda a qual o traficante carioca tinha em mãos uma mercadoria especial, posto que viva. Esta era revendida no mercado brasileiro, onde mais uma vez, se transmutava em dinheiro (moedas, crédito ou letras). O ciclo se fechava quando o escravo assumia a forma de capital-dinheiro (FLORENTINO, 1997, p. 154-155).

Ynaê Lopes Santos (2020) ao analisar o papel das/os escravizadas/os na construção das cidades, salienta que, se nas áreas rurais a escravização era fundamental para a produção agrícola, nas áreas urbanas a importância residia no bom funcionamento dos espaços da cidade. A autora recorda que o Rio de Janeiro buscava, no período imperial, ser uma espécie de Versalhes tropical, contudo, nem mesmo o desejo de civilizar-se, fez com que as barbaridades acometidas contra as mulheres e homens negras fossem cessadas. Pelo contrário, a utilização cada vez maior de mão de obra cativa nitidamente contrastava com os anseios civilizatórios da Corte.

A tessitura das redes econômicas que alicerçavam o cotidiano da cidade do Rio de Janeiro era indissociável do uso da mão-de-obra escrava, sobretudo aquela oriunda de diferentes localidades do continente africano. O incremento do tráfico transatlântico para a América colonial – que desde meados do século XVIII tinha no Rio de Janeiro uma das suas principais paragens – fez com que as práticas econômicas, sociais e culturais da cidade estivessem cada vez mais atreladas à entrada massiva de africanos escravizados nos galpões do Cais do Valongo (SANTOS, 2020, p. 6).

Demograficamente, em todas as regiões do Brasil havia trabalho escravo. Nas palavras de Clóvis Moura (1987, p. 39): “Quer na agroindústria canavieira do Nordeste ou nos campos de algodão do Maranhão, nas charqueadas do Sul, nos canaviais da Bahia, na região urbana de Salvador e do Rio de Janeiro, nas fazendas de café paulistas e fluminenses, ou na pecuária, o escravo negro era quem produzia, quem criava”. O comércio escravista era uma atividade mercantil extremamente lucrativa e que aferia poder aos que a exercia, uma vez que os processos produtivos eram completamente verticalizados. Possuir e negociar escravizadas/os significava pertencer à elite colonial brasileira e era, sobretudo, um *status* de diferenciação e classificação social entre os brancos. Mais do que uma norma econômica, esses processos possuem um marcador cultural, inclusive na relação entre Estado e mercado. Explica Florentino (2009):

Sabe-se que por quase meio século – de 1810 a 1850 – as elites brasileiras puderam resistir às pressões britânicas pelo fim do tráfico, o que só pode ser compreendido se tomarmos o comércio negreiro como um importante

circuito interno de acumulação de riqueza, detentor de grande autonomia frente ao capital mercantil internacional. Os lucros gerados pelo tráfico transformaram os mercadores de escravos na mais importante fração da elite brasileira, posição que lhe facultava influenciar decisivamente os destinos do Estado (FLORENTINO, 2009, p. 71).

As/os negras/os eram consideradas/os como um bem, uma mercadoria, passível de ser vendidas/os ou alugadas/os, incapazes de se enquadrarem dentro do sistema jurídico da época, e por serem inábeis de se ajustarem às normas, a pena era majoritariamente o castigo físico. “O racismo extirpou dos negros e negras, como grupo, seus direitos legais, sua educação e o controle sobre suas próprias vidas. [...] podiam ser chicoteados, marcados a fogo, vendidos ou mortos, não porque eram pobres ou porque eram mulheres, mas simplesmente porque eram negros e negras” (COLLINS, 2015, p. 22). No caso das mulheres escravizadas, Davis (2016) assinala que a subjugação de seus corpos era agravada pelo componente da violência sexual:

Como mulheres, as escravas eram inerentemente vulneráveis a todas as formas de coerção sexual. Enquanto as punições mais violentas impostas aos homens consistiam em açoitamentos e mutilações, as mulheres eram açoitadas, mutiladas e também estupradas. O estupro, na verdade, era uma expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras na condição de trabalhadoras (DAVIS, 2016, p. 20).

Ao retratar as condições em que ocorria o transporte dos corpos negros, as apreciações de Jussara Assis (2019) ajudam a conhecer o grau de destituição de humanidade a que as/os africanas/os foram submetidas/os dentro nos navios.

O tráfico negreiro foi marcado pela barbárie, violência, desumanização dos corpos negros como forma de desestabilização dos escravizados, evitando-se rebeliões e motins. As condições de captura, viagem e estadia dos (as) negros (as) eram aviltantes. Amotinados (as) nos navios negreiros, que demoravam em média de 35 a 50 dias a partir de Angola até Recife, Bahia ou Rio de Janeiro em viagem normal, centenas de homens (em maior medida), mulheres e crianças enfrentavam a travessia “aprensados” uns contra os outros, realizando suas necessidades fisiológicas no mesmo lugar onde ficavam por toda a viagem (ASSIS, 2018, p. 33).

Os castigos físicos impostos às/aos cativas/os, atravessavam o Atlântico e se mantinham nas senzalas. Edison Carneiro (1958) descreve situações de tortura extrema dentro de tais espaços: a desumanização e a “criatividade” das práticas violentas eram ilimitadas. Ainda que a morte de uma/um negra/o causasse prejuízo financeiro, a violência física era praticada como forma de domar e impelir qualquer tipo de motim ou rebelião, daqueles que eram apreendidos como um povo incivilizado.

Houve, em todo o Brasil, casos extremos – de castração de negros, de amputação de seios, de dentes quebrados a maneiço, de escravos

emparedados vivos... E quando faltavam os castigos, o negro era obrigado a mourejar no cabo da enxada, de sol a sol nos canaviais do senhor, ou se degradava no trabalho dos engenhos de açúcar, de tal maneira que o padre Antônio Vieira pôde dizer, em sermão aos escravos: “Não há trabalho, nem gênero de vida no mundo mais parecido à Cruz e à Paixão de Cristo que o vosso...” (CARNEIRO, 1958, p. 56-57).

As colônias eram espaços de submissão onde a violência do Estado se legitimava, uma vez que os povos colonizados eram – aos olhos do colonizador – incapazes de participar do projeto civilizatório construído pela metrópole. A relação entre senhores e escravizadas/os seguia a lógica da dominação e da mercantilização, a partir da estruturação de uma economia pautada na subjugação de seres humanos sobre outros. A colônia para as/os escravizadas/os era uma espécie de não lugar, onde negras/os oficialmente deixavam de existir. Não havia normas legais e institucionais, eram zonas de violência que estavam a serviço da “civilização” e da mercantilização.

Proprietários e mercadores de escravos no Brasil, a despeito das várias alegações em contrário, em realidade submeteram seus escravos africanos ao tratamento mais cruel que se possa imaginar. Deformações físicas resultantes de excesso de trabalho pesado; aleijões corporais consequentes de punições e torturas, às vezes de efeito mortal para o escravo [...] (NASCIMENTO, 2016, p. 69).

No Brasil o termo *negra/o* designava não apenas a representação de homens e mulheres que apresentavam como característica física a pele escura, mas era usado como referência à população escravizada. Indígenas eram chamadas/os pelos portugueses de *negras/os da terra* e as/os africanas/os eram denominadas/os *negras/os da Guiné* (ALBURQUERQUE; FILHO, 2006). Deste modo, é plausível afirmar que desde a América portuguesa quinhentista até o início da República, a sociedade escravista não era definida somente a partir da posse de escravizadas/os. Era uma sociedade complexa, composta por brancos, em sua maioria exilados de Portugal, que, tendo ou não escravizados sob seu domínio, tratava a todos que não se enquadravam no padrão racial europeu como seres inferiores. Com a clivagem racial ainda ocorrendo em bases legais, o Brasil foi a nação que mais resistiu a abolir o tráfico negreiro no Atlântico e o último a oficializar o fim do cativo, o fazendo somente em 1888. Para Nascimento (2016):

O papel do negro escravo foi decisivo para o comércio da história econômica de um país fundado, como era o caso do Brasil, sob o signo do parasitismo imperialista. Sem o escravo, a estrutura econômica do país jamais teria existido. O africano escravizado construiu as fundações da nova sociedade com flexão e a quebra da sua espinha dorsal, quando ao mesmo tempo seu trabalho significava a própria espinha dorsal daquela colônia. Ele plantou, alimentou e colheu a riqueza material do país para o desfrute exclusivo da aristocracia branca (NASCIMENTO, 2016, p. 59).

O escravismo era a base das relações mercantis e o grande sustentador da economia do Brasil, absorvendo quase que a totalidade das/os negras/os no país. Entretanto, havia casos de ex-escravizadas/os alforriadas/os, que por meio de suas profissões, conseguiam prover seu próprio sustento. Isso acontecia especialmente no Rio de Janeiro, Recife e Salvador, onde, naquele momento, os ofícios – ourives, sapateiros, alfaiates, dentre outros – estavam em mãos pretas. É óbvio que para o contexto da época, isso consistia em uma exceção. No entanto, o fato de serem livres, possuírem seus rendimentos e circularem em espaços sociais valorizados não as/os eximiam do convívio com as diferentes formas de manifestação da clivagem racial. A autora Márcia Campos Eurico (2013), atesta que:

Na história contada sobre o país há uma lacuna importante quanto ao destino da população negra após a abolição, fruto do silêncio que insiste em ratificar que a injustiça cometida contra essa parcela da população cessou com o fim da escravatura. Por outro lado, a busca pela transformação da nação em um país desenvolvido e industrializado logrou justificar essa exclusão, e os estereótipos se disseminaram pelo país, atribuindo ao negro a culpa por sua condição social (EURICO, 2013, p. 294).

Com a assinatura da peça legal de abolição da escravatura pela princesa Isabel Cristina Leopoldina Augusta Micaela Gabriela Rafaela Gonzaga de Bourbon-Duas Sicílias e Bragança (1846-1921), em 13 de maio de 1888, as/os escravizadas/os passam à condição de libertas/os. Flavia Rios e Márcia Lima (2020) consideram que, “todavia, é importante ressaltar que o 13 de maio libertou apenas 10% da população de cor do Brasil, uma vez que os outros 90% já viviam em estado de liberdade e praticamente concentrados no restante do país” (RIOS; LIMA, 2020, p. 30). Lélia Gonzalez (1980) aponta que o pós-escravidão gerou uma massa de pauperizados, uma vez que, também naquele período, o sistema econômico se modificava no Brasil.

Em termos históricos sabemos que o regime escravista teve sua ação mais ampla e profunda nas regiões brasileiras onde a *plantation* e as atividades mineradoras se desenvolveram. E foi nessas regiões que se iniciaram os processos simultâneos da mestiçagem e da emergência de uma população de cor livre. Ora, na medida em que a população escrava sofreu deslocamentos geográficos que obedeciam às exigências da produção econômica (ciclos do açúcar, da mineração etc.), a população de cor livre permaneceu nas regiões de origem e reverteu para as atividades de subsistência ou mesmo desvinculação econômica e social. Na verdade não só essa população de cor livre, assim como os poucos escravos libertados em 1888 nessas regiões, vieram a constituir a grande massa marginalizada no momento de emergência do capitalismo, posto que “fixados” a formas de produção pré-capitalistas (como parceiros, lavradores moradores/assalariados rurais, trabalhadores da mineração, etc) (GONZALEZ, 1980, p. 99).

Para a grande massa recém-liberta a transição entre ser um produto, elemento chave das relações mercantis entre metrópole e colônia e ser livre, não significou estar isenta das condutas racistas, que a partir daquele momento operariam de outra maneira. A cor continuaria sendo o elemento balizador das relações e em uma sociedade onde a proteção social para aqueles que deixavam de ser peças, artigos, produtos e se tornavam “gente” era inexistente, cujo resultado era o alijamento da vida social da recente república.

Assim, ao final do século XIX, fosse no campo ou na cidade, os negros no Brasil pareciam condenados à pobreza e à miséria. Quando houve a possibilidade de alguma ascensão social, como ocorrido na primeira metade daquele século, ela foi refreada, inclusive com sanções de ordem econômica e jurídica por parte do poder público e incentivo para deixar o país. Progressivamente aliados dos setores mais dinâmicos da economia – a produção exportadora, a indústria e os ramos mais prósperos do comércio –, os negros ficaram restritos aos serviços pessoais e subalternos. A pobreza urbana no Brasil do século XIX é negra (THEODORO, 2022, p. 117).

O fim do século XIX e início do século XX marcam, no contexto das relações raciais brasileiras, uma nova *práxis*. A hierarquização das raças deixa de ter um viés legal e passa a ter um caráter científico. Desse modo, se a abolição da escravatura oficialmente extingue práticas em que negras e negros eram tratadas/os como não humanos, a teoria eugenista busca provar que esses seres até podem ter humanidade, mas são cientificamente inferiores. Antes da legitimação do fim da escravização das negras/os no Brasil, a teoria de que cientificamente ter a pele retinta significava ser inferior já era divulgada pela elite colonial no país.

Na obra *As raças e a responsabilidade penal no Brasil* (1894), Raymundo Nina Rodrigues assegura que negras/os, indígenas e mestiças/os tenderiam à criminalidade devido a sua incapacidade de compreender as regras sociais. Nos primeiros anos do século XX, Nina Rodrigues escreveu *Os africanos no Brasil* (1930). A obra publicada postumamente é considerada uma das precursoras da teoria de que o atraso do Brasil em relação às nações da Europa ocorria devido à presença negra. “Dele vem também a afirmação categórica de que a raça negra, no Brasil, ‘há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo’. Nina Rodrigues serviria, assim, a uma política odiosa, de dominação de classe [...]” (CARNEIRO, 2019, p. 232).

Nina Rodrigues defendia que os crimes cometidos por negras/os e indígenas deveriam ser analisados não só por meio de um viés racial, mas também biológico, visto que o autor os considerava como grupos inferiores e responsáveis pelo atraso social do Brasil. Em uma época em que as regras sociais brasileiras eram impactadas pelas mudanças políticas e econômicas como a república, a chegada de colonos europeus, a urbanização, era importante

manter o marcador racial como elemento que classificasse negras/os e mestiças/os como seres inferiores, incapazes de se adequarem às regras sociais, uma vez que não teriam atingido o mesmo nível de desenvolvimento intelectual da raça branca – a superior.

Com o fortalecimento da teoria eugenista no Brasil, em 1914, orientada pelo professor Miguel Couto, a tese *Eugenia*, do médico Alexandre Tepedino foi defendida na Academia de Medicina do Rio de Janeiro, sendo considerado o primeiro estudo acadêmico que tratava do tema. O presente texto apresentava a teoria eugenista e buscava estabelecer uma relação entre direito e a formulação de leis relacionadas ao embranquecimento da raça. Em 1917, o médico Renato Kehl (1889-1974) – um dos principais defensores do movimento eugenista na América Latina – inicia uma ampla campanha de divulgação desses ideais no meio intelectual. No ano seguinte, é fundada em São Paulo, a *Eugênica de São Paulo*, primeira sociedade sob essa perspectiva na América Latina.

As teorias eugenistas iam além do âmbito científico. O que se pressupunha era que o cientista apresentasse soluções para os problemas sociais do Brasil. Com forte viés nacionalista,

[...] é caracterizado por todo um imaginário nacionalista que propiciou que o próprio papel do cientista fosse marcado pelo engajamento na busca de soluções para os problemas que afligiam o país. É justamente nessa fase que as intervenções sanitárias se tornam rotas em direção ao interior do território nacional sob os auspícios do Estado (CUNHA, 1998, p. 210).

Com grande apoio da elite, uma vez que o Rio de Janeiro era o epicentro do darwinismo social, as ideias eram difundidas associando a eugenia à possibilidade de ingresso do Brasil no rol das nações civilizadas e progressistas. Inúmeros intelectuais daquele período viam a eugenia como parte das ciências sanitárias e como um novo campo dos estudos higienistas, indissociável do progresso da nação.

Na realidade, do ponto vista científico e da burguesia que financiava as escolas racistas, o darwinismo social sofisticou os argumentos que buscavam comprovar a superioridade dos europeus. Por esse fator, a escola darwinista ganha notoriedade no continente europeu e restante do mundo [...] cujo ponto de partida é “comprovar” a inferioridade do negro e de qualquer grupo social que não fosse europeu (chineses, japoneses, dentre outros). O principal objetivo era estabelecer a hierarquia entre as raças, apoiada no rompimento da história unitária, substituindo-a pela história natural (GÓES, 2015, p. 35-36).

Um dos grandes responsáveis pela teoria eugenista sair das discussões acadêmicas e ganhar contornos de movimento é Oliveira Viana. De todos os teóricos que abordaram a questão da superioridade das raças, ele é o que mais defendeu a arianização para que o Brasil

evoluísse como nação e alcançasse um nível civilizatório nos moldes europeus (MOURA, 1990). Em suas obras, Viana destaca o embranquecimento como primordial para o crescimento da nação. Seus escritos em *Raça e assimilação* (1934) se constituem em um estudo aprofundado sobre as raças em que, a partir de cálculos matemáticos, defende o que seria o campo étnico brasileiro. Na obra, chega à conclusão de que não existe igualdade entre as raças: a população negra seria inferior, sem possibilidades de alcançar o nível de civilidade da população ariana.

Como podemos ver, Oliveira Viana tece uma verdadeira apologia saudosista aos senhores de escravos que representam para ele a “aristocracia rural”, ariana e civilizadora. Essa posição de defesa do latifúndio escravista de um lado, e a estimação do negro, índio ou mestiço, de outro são uma constante do seu pensamento social e determinam todas as teses do seu livro. Não há meios termos. Nossa evolução social deveria acompanhar a nossa evolução racial, de acordo com a capacidade de cada raça. De um lado o branco civilizador, de outro a “massa amorfa”, a “patuléia de mestiços”, incapaz de progredir, avançar e civilizar-se em consequência da limitação congênita de sua inteligência e destituída de senso moral pelo mesmo motivo (MOURA, 1990, p. 210).

Viana defendia que a/o negra/o era estúpida/o e ignorante e que a sua presença nas terras brasileiras seria a responsável pelo subdesenvolvimento do país. Seu interesse era, além de mostrar a inferioridade de negras/os, supervalorizar a aristocracia rural brasileira, apontando que o caminho civilizatório para o Brasil estava no embranquecimento da população. A miscigenação, na concepção de Vianna, seria uma espécie de mal necessário para a formação do Brasil, enquanto nação civilizada.

A crença de que no Brasil haveria uma democracia racial, tese defendida pelo antropólogo Gilberto Freyre, se constitui em mais um dos fatores de reprodução do racismo brasileiro. Em 1933 no livro *Casa Grande e Senzala*, o autor retrata as relações sociais entre os habitantes na sociedade e na cultura brasileiras. Segundo Freyre, devido à forte tendência do português em agregar as diferentes raças, com indígenas e negras/os sendo inseridas/os na sociedade de forma harmônica, no Brasil não haveria discriminação racial, possíveis conflitos seriam fruto das desigualdades sociais.

É fato também que o mito da democracia racial não aparece isolado, mas constitui um dos fios da elástica malha em que repousa a consciência de ser brasileiro. Ele se prende aos resistentes mitos da nossa *cordialidade inata*, da *história incruenta*, da *natureza privilegiada*, da *unidade fundamental do povo brasileiro*, da *morenidade* e outros (SANTOS, 1999, p. 121).

Para Freyre, a participação das populações indígenas e negras foi secundária na formação social brasileira. A virtude do Brasil seria, ter em seu solo, a presença portuguesa.

Na visão do autor um país de clima tropical, repleto de belezas naturais, marcado pelo exotismo indígena, pela submissão negra e pela interrelação entre as diferentes raças e culturas, com o colonizador português sendo o responsável por manter a paz social, o Brasil seria uma civilização única, miscigenada, caracterizada pela cordialidade.

Apesar de seu desmantelamento, fruto da luta dos movimentos por justiça racial, em especial a partir da década de 1960, essa ideologia ainda entremeia as relações de poder no Brasil. Existe uma crença de que a harmonia racial permeia nosso país, e ainda que seja visível a ausência de negras e negros nos ambientes decisórios e em posições valorizadas socialmente, esta lacuna é naturalizada e justificada pelo princípio da meritocracia, em que aquelas/es que se esforçam conseguem alcançar seus objetivos, independente de em quais condições materiais e subjetivas se encontrem. A democracia racial no Brasil, seria um dos componentes de nossa unidade nacional e qualquer contraposição a ela, colocaria em risco a convivência harmônica entre as diferentes raças, característica marcante de nossa nação.

Com efeito, as relações entre negras/os e brancas/os no Brasil parecem orbitar por duas vertentes: a primeira é a discriminação e a hierarquização de pretas/os e pardas/os; já a segunda busca garantir relações fraternas entre os diferentes grupos de cor. Isso faz com que os costumes racistas adquiram contornos de exceção, de atos isolados, sem intencionalidade, nos quais se manifestar contrariamente ou denunciar é visto como exagerado e desnecessário. Estimular qualquer debate sobre os racismos seria provocar uma desordem em um país onde a convivência racial é pacífica. Seria este então um dos principais pilares para a perpetuação de pretas/os e pardas/os nos extratos sociais mais desfavoráveis. “Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas” (ALMEIDA, 2018, p. 19). Desse modo, a raça, no contexto brasileiro, não possui um significado fixo. Sua noção está vinculada à história do Brasil e traz consigo as disputas de poder e os processos decisórios presentes nos combates econômicos, políticos e ideológicos, que reproduzem nossa marca racial histórica.

1.2. Necropolítica: a barbárie naturalizada

A “sociedade desigual”, conceito cunhado por Mário Theodoro (2022) para compreender as desigualdades raciais no Brasil, é aquela na qual a persistência da desigualdade é sistêmica, naturalizada e faz parte do projeto de poder do país. Em sociedades

desiguais, a igualdade não se constitui enquanto valor. Mesmo em momentos em que os índices econômicos e sociais se mostram crescentes, eles não se traduzem em igualdade.

[A sociedade desigual] entendida como uma conformação social caracterizada por uma desigualdade extrema e persistente e cuja intensidade ultrapassa os limites da legalidade. Ou seja, trata-se de uma desigualdade que se sustenta não apenas na questão econômica e social, mas também no acesso diferenciado aos serviços públicos e principalmente à segurança e à justiça (THEODORO, 2022, p. 17).

O autor tipifica quatro aspectos das sociedades desiguais que denotam como o racismo se impõe como determinante nas condições de vida dos indivíduos. O primeiro é a permanência do grupo racialmente discriminado no cerne das desigualdades extremas, sem que sejam estabelecidas, por parte do Estado, medidas concretas para seu enfrentamento. O segundo, são as assimetrias produzidas em áreas estratégicas da dinâmica social como educação, saúde, moradia, trabalho, em que cada uma delas se retroalimentam, se acumulam e potencializam as desigualdades. O terceiro refere-se à estabilização social imposta pelas forças de repressão e jurídicas que visam a manutenção do quadro de desigualdades. O quarto e último aspecto é a instituição de sistemas de enfraquecimento dos movimentos sociais por meio de ações que garantam a manutenção do *status quo*, impelindo a busca por igualdade por parte de indivíduos e grupos e a ação de movimentos de defesas dos direitos, criminalizando as pautas reivindicatórias (THEODORO, 2022).

É pelas lentes da cor que o país, apesar do crescimento industrial do século XX, que impulsiona a economia e com a inserção de uma agenda voltada para o fim da pobreza no início do século XXI, se mantém entre os mais desiguais do mundo. O racismo, que estrutura e é estruturado pelas relações sociais, otimiza as desigualdades, alimenta o epistemicídio e produz relações pautadas na valorização da cor como mecanismo de distinção e de aferição entre aquelas/es que são capazes e incapazes.

As trajetórias históricas que nascem das sociedades marcadas por séculos de escravidão opõem relevantes obstáculos ao avanço da igualdade. A afirmação de uma sociedade de indivíduos igualados pelo reconhecimento civil e de cidadania, bem como pela redistribuição operada pelas políticas sociais enfrenta resistências [...] (THEODORO, 2022, p. 54).

Entre os anos de 2006 e 2014, com o avanço das pautas voltadas para a redução de pobreza, geração de oportunidades via emprego e renda e transferência de renda, o Brasil deixa o mapa da fome da Organização das Nações Unidas (ONU) e torna-se uma nação menos empobrecida; pretas/os e pardas/os, no entanto, não conseguem fazer parte desse escopo.

Em uma sociedade desigual (THEODORO, 2022), onde as relações são construídas pelo viés racial, a violência praticada se expressa de forma diferente conforme a cor dos indivíduos. Nesse tipo de sociedade, ao qual o Brasil se encaixa, a ordem social é balizada pelas forças de segurança pública, com o aval das instituições governamentais e judiciárias. Assim, qualquer pessoa ou movimento que possa questionar a ordem vigente é visto como ameaça social. Essa tendência, antes restrita ao âmbito privado das elites, se agudizou ao ser disseminada pelas autoridades públicas no ambiente político, especialmente pós-golpe institucional de 2016 (SOUZA, 2016; MASCARO, 2018; AVRITZER, 2019; MIGUEL, 2019) e da ascensão de um governo considerado de extrema-direita (MANSO, 2020; IBRAHIM, 2021; VIOLIN, 2022; PIVA, 2022).

A prática da violência contra a população negra remonta o período escravocrata. A travessia pelo Atlântico foi marcada por toda a sorte de perversidades: açoites, torturas, estupros. “Os escravizados ficavam acorrentados, nus, amontoados, como gado, em meio aos dejetos, em um ambiente nauseabundo e pestilento” (THEODORO, 2022, p. 279). A brutalidade a qual os corpos negros foram submetidos na América portuguesa não se compara a nenhum outro tipo de violência praticada pelo Estado brasileiro. E o fim da escravidão, a partir da assinatura da Lei Áurea, não impediu que as violações de direitos continuassem a permear a vida das populações negras, em especial as periféricas. Esse fenômeno, associado ao racismo estrutural presente em nossas relações sociais, pode ser lido como o motivo pelo qual ainda hoje a sociedade brasileira se depara com práticas violentas no seio do aparato estatal. “Qualquer relato histórico do surgimento do terror moderno precisa tratar da escravidão, que pode ser considerada uma das primeiras instâncias da experimentação biopolítica” (MBEMBE, 2018a, p. 27).

É o Estado que detém inúmeros dispositivos que, em última medida, atendem à elite a partir da tríade controle-exclusão-extermínio daquelas/es que são socialmente inadequadas/os ou incapazes. Ou seja, negras/os, desempregadas/os, não escolarizadas/os, refugiadas/os, moradoras/es das periferias estariam sob o jugo das aristocracias.

A zona habitada pelos colonizados não é complementar da zona habitada pelos colonos. Essas duas zonas se opõem, mas não em função de uma unidade superior. Regidas por uma lógica puramente aristotélica, obedecem ao princípio de exclusão recíproca: não há conciliação possível, um dos termos é demais. A cidade do colono é uma cidade sólida, toda de pedra e ferro. É uma cidade iluminada, asfaltada, onde os caixotes do lixo regurgitam de sobras desconhecidas, jamais vistas, nem mesmo sondadas. Os pés do colono nunca estão à mostra, salvo talvez no mar, mas nunca ninguém está bastante próximo deles. Pés protegidos calçados fortes, enquanto que as ruas são limpas, lisas, sem buracos, sem seixos. A cidade do colono é uma cidade saciada, indolente, cujo ventre está constantemente

repleto de boas coisas. A cidade do colono é uma cidade de brancos e de estrangeiros.

A cidade do colonizado, pelo menos, a cidade indígena, a cidade negra, a medina, a reserva, é um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados. Ali, se nasce não importa onde, não importa como. Morre-se não importa como, não importa de quê. É um mundo sem intervalos, onde os homens estão uns sobre os outros, as casas umas sobre as outras. A cidade do colonizado é uma cidade acorçada, uma cidade ajoelhada, uma cidade acuada (FANON, 1961, p. 28-29).

Para compreender o papel do Estado nesse contexto, o conceito de necropolítica desenvolvido por Mbembe (2018) nos parece ser apropriado para subsidiar nossa análise. Embora o autor camaronês não se refira ao Brasil em seus estudos, nos parece ser adequada a utilização deste conceito, visto que o autor desenvolve suas reflexões a partir da relação dos indivíduos com o Estado e suas políticas a partir da lógica das relações raciais. A necropolítica se revela no convívio e hierarquias sociais cuja estrutura se desenvolve em setores que detêm o poder sobre a vida daquelas/es que vivem submetidas/os à vontade institucional. Assim, a necropolítica, legitimada pelos entes governamentais e praticada pelos agentes estatais se reflete no modo como as instituições se relacionam com os indivíduos e com o surgimento de poderes paralelos que determinam como certos segmentos sociais – majoritariamente negros – devem viver.

Essa é uma das razões pelas quais as formas de violência resultantes têm como objetivo principal a destruição física de pessoas (massacres de civis, genocídios, vários tipos de matança) e a exploração primária das coisas. Essas formas de violência (das quais a guerra é apenas um aspecto) contribuem para o estabelecimento da soberania fora do Estado e se baseiam na confusão entre Poder e fato, entre coisa pública e governo privado. (MBEMBE, 2000, p. 260, tradução nossa)²³.

O racismo e suas diferentes manifestações estão tão impregnados nas relações que nem a democracia e a criminalização de atos racistas previstos em lei, minimizam episódios de discriminações e preconceitos de cor. Theodoro (2022) assinala que a naturalização da barbárie, iniciada com o massacre indígena e a presença do escravismo em nossa formação enquanto nação, sempre se manteve próxima da sociedade brasileira e se reproduz na história presente. “Pessoas vistas como objetos de exploração, descaracterizadas da condição de

²³That is one of there as nos why theresulting forms of violence have as their chief goal the physical destruction of people (massacres of civilians, genocides, various kinds of killing) and the primary exploitation of things. These forms of violence (of which waris only one aspect) contribute to the establishment of sovereignty outside the state, and are based on a confusion between Power and fact, between public affairs and private government (MBEMBE, 2000, p. 260).

humanidade, vitimadas pela falta de comiseração, alteridade e empatia: tudo isso se incorporou ao ideário de funcionamento da nação [...]” (THEODORO, 2022, p. 281).

O mundo de morte assinalado por Mbembe (2018) não se traduz somente nos óbitos violentos a que os corpos negros são submetidos cotidianamente. São mortes que impedem acesso aos mínimos sociais, que criminalizam religiões e heranças culturais, que criam fronteiras quase que impossíveis de serem ultrapassadas. Ainda que tenha se livrado dos grillhões, a população negra no Brasil permanece acorrentada a uma estrutura que exclui, marginaliza e extermina corpos negros e periféricos. Portanto, se pode inferir que a necropolítica atravessa as bases do racismo estrutural e define quais indivíduos terão seus direitos assegurados.

Na maioria dos lugares, o colapso das instituições políticas formais sob a pressão da violência tende a conduzir à formação de economias de milícia. Máquinas de guerra (nesse caso, milícias ou movimentos rebeldes) tornam-se rapidamente mecanismos predadores altamente organizados, que taxam os territórios e as populações que os ocupam e se baseiam numa variedade de redes transnacionais e diásporas que os provêm com apoio material e financeiro (MBEMBE, 2018, p. 57-58).

A cultura da violência contra as populações negras no Estado brasileiro manifesta-se não somente no número de jovens negros assassinados por ano – dados de 2020, disponibilizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), por meio da publicação *Atlas da Violência no Brasil* (CERQUEIRA et al, 2021)²⁴ apontam que entre as vítimas de violência letal, a chance de uma/um jovem negra/o ser assassinada/o é 2,5 vezes maior do que a de um jovem branco. Nesse mesmo ano, 74,4% pessoas negras foram a óbito por morte violenta. Quando se observa a situação específica da mulher negra, o Anuário Brasileiro da segurança pública (BUENO; LIMA, 2022)²⁵ aponta que 62% das vítimas de feminicídio são as mulheres negras – a naturalização dos diversos segmentos diante da desigualdade de oportunidades entre negras/os, somada à crescente criminalização dos movimentos que buscam equidade, resulta em um genocídio que não somente tira vidas, mas que invisibiliza as demandas dessa população.

Todavia, o cenário expressa profundas contradições materializadas na violência policial militarizada, na segregação espacial, no desemprego, na morte prematura de mulheres e adolescentes negras, no extermínio da juventude negra, na defesa emocionada dos setores reacionários em defesa da redução da maioria penal, no encarceramento maciço no sistema prisional e no acesso desigual à justiça. Isto pouco tem ajudado os movimentos contra o genocídio da população negra, ao terem seus direitos

²⁴Disponível em <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>. Acesso em: 12 out. 2022.

²⁵Disponível em <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>. Acesso em: 12 out. 2022.

humanos preservados quando assumem uma atitude de denúncia ao racismo institucional perpetrado pelos agentes policiais ou militares (ALMEIDA, 2014, p. 148-149).

Assim, no Brasil, o genocídio da população negra pode ser caracterizado de duas formas. Por um lado aquele que caracteriza o conjunto jurídico, ao qual a população negra é submetida, materializado na atuação das forças de segurança contra a juventude negra, no modo como a população encarcerada – e majoritariamente negra – sobrevive ao sistema prisional, na falta de acesso aos equipamentos investigativos e periciais e judiciais nos casos de violência; por outro lado, se apresenta na forma de falta de políticas sociais que impedem que negras e negros vivam socialmente, como a mortalidade materna, a insegurança alimentar, a falta de água potável, o cerceamento do direito de ir e vir, o desemprego e a falta de acesso à escolarização. “A exclusão, a discriminação e a seleção em nome da raça permanecem, contudo, como fatores estruturantes – ainda que negados – da desigualdade, da ausência de direitos e da dominação contemporânea, inclusive nas nossas democracias” (MBEMBE, 2018, p. 305).

Isso se traduz em um processo dinâmico, cuja base está no medo enfrentado pela população negra cotidianamente, quer seja no encontro com uma viatura policial, quer seja na emergência pública superlotada. O medo, assim como a raça, atravessa a vida de quem reside em territórios periféricos no Brasil. O racismo estrutural, presença elementar nas relações sociais e de poder, permeia as privações a que cotidianamente a população negra é sujeitada.

Nesse caminho, os novos “condenados da Terra” são aqueles a quem é recusado o direito a ter direitos, aqueles que se avalia que não devam se mover, os que são condenados a viver todo o tipo de estruturas de reclusão – os campos, os centros de triagem, os milhares de locais de detenção que se espalham por nossos espaços políticos e judiciais. São os rejeitados, os deportados, os expulsos, os clandestinos e outros “sem documento” – esses intrusos e essa escória da nossa humanidade que temos pressa em despachar, porque achamos que, entre eles e nós, nada existe que valha a pena ser salvo, visto que eles prejudicam a nossa vida, a nossa saúde e o nosso bem-estar. Os novos “condenados da Terra” são o resultado de um trabalho brutal de controle e de seleção, cujos pressupostos raciais são bem conhecidos (MBEMBE, 2018a, p. 306).

A lacuna deixada pelo poder formalmente instituído resulta em dominação e opressão, seja por meio da violência, seja – lembremos que o genocídio possui uma duplicidade de sentidos – pela via adoecimento, desemprego ou miséria. O Estado, que possui a soberania quanto à proteção dos indivíduos, é o responsável por garantir dignidade social a esta parcela da população e que seria o agente capaz de operar as instituições de modo a minimizar as

desigualdades; ele não tem, todavia, operado de modo a combater as desigualdades de forma eficaz. Pelo contrário, é razoável conjecturar que as ações estatais nos últimos anos vêm no sentido de fortalecer uma cultura de morte por meio de desmonte dos direitos humanos, estímulo a práticas violentas por parte dos agentes de segurança, inércia no combate aos racismos, misoginia, LGBTfobia e perseguição aos movimentos que lutam por igualdade.

1.3. Desigualdades raciais no cenário socioeconômico brasileiro

Nas sociedades capitalistas, a raça, materializada em condutas racistas, funciona como marcador hierarquizante e gerador de desigualdades no que concerne o acesso aos bens simbólicos e materiais. No caso brasileiro, as relações, todas elas – sociais, econômicas, políticas e institucionais – são racistas, classistas e patriarcais. Essas relações refletem não somente as sociabilidades entre os diferentes atores sociais, mas expressam o cenário desigual em que o Brasil se encontra desde os tempos do Império.

Gostaríamos de propor aqui a perspectiva segundo a qual a raça, como atributo socialmente elaborado, relaciona-se diretamente com aspecto subordinado da reprodução das classes sociais, ou seja, a reprodução (formação-qualificação-submissão) e distribuição dos agentes. Isso obviamente implica em que as minorias raciais não estão excluídas da estrutura de classes das sociedades multirraciais onde as relações de produção capitalistas – ou outras relações, se for o caso – são as dominantes. (GONZALEZ, 1980, p. 97).

O longo período em que negras e negros foram submetidos ao cativeiro, associado ao racismo científico substanciado pela teoria eugenista, foram fundamentais para o aparecimento, fortalecimento e expansão da concepção de raça como elemento de classificação e estratificação das relações de poder. “Em uma sociedade onde o bem é definido em termos de lucro e não em termos de necessidade humana, sempre deve haver algum grupo de pessoas que, por meio da opressão sistematizada, possa se sentir excedente, ocupar demais o lugar do desumanizado.” (LOURDE, 2017, n.p, tradução nossa)²⁶. É sob o viés racista que as sociedades se organizam e se edificam, sustentando e sendo sustentadas, produzindo e reproduzindo as desigualdades.

Parece-nos correto afirmar que no Brasil raça e racismos se sobrepõem em todas as dimensões da vida social. Seja em nossa formação enquanto nação, seja no campo dos direitos

²⁶“In a society where the good is defined in terms of profit ather than in terms of human need, there must always be some group of people who, through systematized oppression, can be made to feel surplus, to occupy the place of the dehumanized” (LOURDE, 2017, n.p).

sociais, seja na vida econômica e política do país; essas noções permanecem hierarquizantes na vida dos indivíduos.

[...] a invisibilidade dos racismos é o principal impedimento para uma discussão aprofundada sobre os modos de vida e acesso aos serviços da população preta e parda. O discurso de que as desigualdades são apenas relacionadas à classe social, por anos fortaleceu práticas racializadas em nossa sociedade. Práticas estas inseridas em nosso dia a dia e reproduzidas com naturalidade pelos mais diversos grupos sociais (LOURENÇO, 2021, p. 506).

Este é o modo pelo qual a sociedade brasileira opera. E ainda que tenhamos 56% da população do país se declarando preta ou parda, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgados em 2022 por meio do documento *Desigualdades sociais por cor e raça* e que estejamos, segundo dados levantados em 2022 pela Agência de Classificação de Risco Austin Rating²⁷, em 13º lugar entre as maiores economias do mundo (já fomos a 7ª entre os anos de 2010 e 2014), com um Produto Interno Bruto Nominal de US\$ 1,608 trilhões, somos um país fortemente racializado e desigual. O *World Inequality Data Base*²⁸, em estudo divulgado em dezembro de 2021, aponta que entre os países membros do G20 – grupo de nações no *rol* das maiores economias do mundo –, nossas desigualdades socioeconômicas só não são maiores do que as da África do Sul.

Em 2021, os 10% mais ricos do Brasil representam 58,6% da renda total do país e possuem renda em torno de R\$ 253,9 mil. O 1% mais rico no Brasil possui renda média de R\$ 1,2 milhões e significa 26,6% da renda total do país. Os 50% mais pobres, possuem 10% da renda total. Os dados indicam que, no Brasil, 50% mais pobres recebem 29 vezes menos que os 10% mais ricos. Se observarmos os ativos financeiros e não financeiros – como, por exemplo, os imóveis – os 50% mais pobres possuem 0,4% da riqueza no Brasil, já entre os 10% mais ricos, possuem 80% do patrimônio. Entre os chamados ultrarricos, cujo percentual é de 1%, a concentração da riqueza nacional é de 48,9%.

O IBGE, por meio da Síntese de Indicadores Sociais (2021) aponta que em 2021, a população negra representava 54,9% da força de trabalho no Brasil. O rendimento médio para as/os trabalhadoras/es negras/os foi R\$ 1.907 em 2021, em contraposição aos R\$ 3.310 de rendimentos para as/os trabalhadoras/es brancas/os. Sobre as camadas assalariadas, 30,2 milhões de pessoas ganham até 1 salário-mínimo mensal, dessas 20 milhões são negras. Quando se observa a totalidade da população negra ocupada em 2021, 43,1% recebem até R\$ 1,1 mil mensais. No primeiro trimestre de 2022, a taxa média de desempregadas/os no país,

²⁷Disponível em: <https://www.austin.com.br/>. Acesso em: 02 jul. 2022.

²⁸Disponível em: <https://wid.world/country/brazil/>. Acesso em: 02 jul. 2022.

segundo o IBGE, ficou em 11,1%. Desses 64,2% eram negras/os. No que tange às condições laborais, segundo o levantamento da Auditoria Fiscal do Trabalho, 84% das/os trabalhadoras/es resgatadas/os em condições análogas à escravidão no ano de 2021, se autodeclararam pretas/os ou pardas/os.

A super-representação da população negra nos níveis salariais mais baixos e consequentemente nos postos de trabalho mais precarizados, resulta da falta de um projeto voltado para essa parcela da população. Não houve, após a dita abolição, um plano para a inserção de negras/os no mercado de trabalho. À/ao negra/o restam o subemprego, a informalidade, as ocupações marginalizadas.

O mercado de trabalho reproduz e potencializa desigualdades, servindo como um dos principais motores desse processo que secularmente afeta o Brasil. Um mercado de trabalho cuja origem tem o gene da relação primeira entre escravizados e homens livres, antes mesmo de sua consolidação como núcleo do sistema produtivo (THEODORO, 2022, p. 96).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)²⁹ aponta que, no segundo trimestre de 2022, a taxa de desemprego era de 9,3%, porém ao se examinar os recortes de raça entre as pessoas pretas o percentual chega 11,3%, no caso das pardas, o índice de desemprego é de 10,8%. Entre as mulheres, a taxa é de 11,6%.

O Instituto Locomotiva (2021), em levantamento intitulado *Racismos no Brasil*³⁰, a partir de dados do IBGE, revela que nos chamados cargos de chefia, pessoas brancas ocupam 69% dos postos, contra 31% de pessoas negras. A renda média mensal dos chefes negros é de R\$ 4.990, enquanto de chefes brancos é de R\$ 7.286, o que significa que em cargos socialmente lidos como de poder e alta gestão, homens negros ganham 46,01% a menos que homens brancos.

O preconceito naturaliza o quadro de iniquidade no mercado de trabalho. As diferenças de oportunidade e de rendimentos entre negros e brancos ou a ausência de afrodescendentes em postos de comando e direção das empresas não são objetos de estranhamento, não são percebidas como algo incomum ou pernicioso (THEODORO, 2022, p. 169).

No imo da mercantilização da vida social, o trabalho proporciona uma tendência à simplificação/desvalorização da mão de obra, que tem por finalidade fim o barateamento dela. O trabalho desprotegido gera um desequilíbrio entre a duração da jornada e a intensidade das tarefas desempenhadas. O medo de perder o emprego leva a aceitação de condições de

²⁹A este respeito ver: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34643-desemprego-tem-queda-em-22-estados-no-2-trimestre-de-2022> Acesso em 02 nov. 2022.

³⁰Disponível em: <https://ilocomotiva.com.br/clipping/estadao-pretos-e-pardos-ocupam-22-dos-cargos-de-chefia-aponta-estudo/> Acesso em: 02 jul. 2022.

trabalho instáveis, insalubres e sem qualquer tipo de direitos garantidos em lei. Este fenômeno atinge marcadamente as trabalhadoras, que comumente enfrentam múltiplas jornadas de atividades laborativas, além das funções domésticas, historicamente atribuídas como função feminina.

O exemplo clássico é que, por muitos anos, as mulheres não podiam votar apenas porque eram mulheres. Outro exemplo é a generificação das profissões, na medida em que os vocábulos profissionais contêm frases como “mulher piloto”, “mulher presidente” e “professora emérita” [professor emerita], como se o que essas mulheres fazem nessas ocupações fosse diferente do que os homens fazem nas mesmas profissões (OYĚWÙMÍ, 1997, p. xiii).

A trabalhadora por vezes busca complementar seus rendimentos por meio da realização de atividades extras, o que leva a exaustivas horas laborativas, além do trabalho sem remuneração exercido no ambiente privado, situação agudizada pelos racismos estrutural e institucional a que mulheres negras são submetidas. Muitas vezes, a dupla jornada a que as mulheres brancas são submetidas, transforma-se em tripla para as mulheres negras. “Proporcionalmente, as mulheres negras sempre trabalharam mais fora de casa do que suas irmãs brancas. O enorme espaço que o trabalho ocupa hoje na vida das mulheres negras reproduz um padrão estabelecido durante os primeiros anos de escravidão” (DAVIS, 2016, p.17). Assim, no ambiente doméstico e no exercício das chamadas tarefas do lar, cuja realização acontece sem qualquer tipo de remuneração, o trabalho realizado pelas mulheres negras se constitui em expropriação e reprodução capitalista.

Ao investigar a situação socioeconômica das mulheres negras, os dados do Boletim Especial 8 de Março – Dia da Mulher, *Mulheres no mercado de trabalho brasileiro: velhas desigualdades e mais precarização* (DIEESE, 2022)³¹ indicam que, no terceiro trimestre de 2021, 18,9% das mulheres negras não conseguiam inserção no mercado de trabalho contra 12,5% de mulheres não negras. Ainda segundo o Boletim, no terceiro trimestre de 2021, considerando a população ocupada, as mulheres negras são as que receberam os menores valores. As negras recebem, em média, uma remuneração de R\$ 10,83 por hora, contra R\$ 11,67 dos homens negros. As mulheres brancas possuem remuneração média de R\$ 17,13 por hora e os homens brancos, R\$ 19,73. Em termos de rendimento mensal, os dados apontam que, no terceiro trimestre de 2021, pessoas ocupadas brancas receberam R\$ 3.471 e pretas e pardas R\$ 1.968. No caso das mulheres negras a renda média mensal é de R\$ 1.617.

³¹Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2022/mulher.html>. Acesso em: 02 jul. 2022.

Assim como é verdadeiro o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são diferenças que fazem diferença na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação. Tais elementos diferenciais podem criar problemas e vulnerabilidades exclusivos de subgrupos específicos de mulheres, ou que afetem desproporcionalmente apenas algumas mulheres (CRENSHAW, 2002, p. 173).

Neste cenário, se constata a forte presença da construção histórica de que a mulher negra não seria capaz de desempenhar determinadas tarefas e quando as desempenham, o fazem de forma insatisfatória. A divisão racial e sexual do trabalho é o que sustenta os sistemas racistas e patriarcais presentes em nossa sociedade. Como resultado, têm-se a opressão e exploração dessas trabalhadoras, respaldadas por um sistema que subordina a mulher negra a atividades degradantes e justificam a desvalorização profissional delas. Deste modo, o trabalho feminino, que é historicamente menos valorizado, ganha contornos de maior exploração. Nas palavras de Sueli Carneiro:

Quando falamos em garantir as mesmas oportunidades para homens e mulheres no mercado de trabalho, estamos garantindo emprego para que tipo de mulher? Fazemos parte de um contingente de mulheres para as quais os anúncios de emprego destacam a frase: ‘Exige-se boa aparência’ (CARNEIRO, 2011, p. 2).

O boletim *NPEGen Mulheres Negras no Mercado de Trabalho* (FILLETI; GORAYEB, 2022), elaborado pelo Núcleo de Pesquisa em Economia e Gênero (NPEGen), publicado em março de 2022, e que traz dados referentes ao quarto trimestre de 2021, aponta que as mulheres negras em idade ativa³² são a maioria quando se observa as taxas de subocupação (34,6%), pessoas desocupadas (34,8%), pessoas indisponíveis (42,4%), desalentadas (41,4%) e na subutilização da força de trabalho ampliada (37,0%). A respeito da inserção dessas mulheres no mercado de trabalho, verifica-se que é o trabalho doméstico que continua a ser uma das principais formas de ocupação. O percentual de trabalhadoras negras no exercício doméstico com registro em carteira de trabalho é de 56,3%. Já sem registro em carteira, é de 60,8%.

Quando se examina o rendimento médio das mulheres negras, considerando o segundo trimestre de 2022, o boletim *A persistente desigualdade entre negros e não negros no*

³²População em idade ativa são aquelas de 14 anos ou mais. Todas as definições das categorias da população em idade ativa podem ser encontradas em IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2018).

mercado de trabalho (DIEESE, 2022)³³ indica que as mulheres negras receberam R\$1.715,00, enquanto os homens negros receberam R\$2.142,00. Entre a população branca, as mulheres receberam R\$2.774,00 e os homens brancos tiveram um rendimento de R\$3.708,00. Esses dados indicam que mulheres negras possuem quase metade (47,6%) dos rendimentos de homens brancos. As estatísticas mostram que dentre as ocupações que tradicionalmente indicam melhores condições de trabalho, as mulheres negras encontram-se sub-representadas. Quando se verifica a situação de pessoas empregadoras no Brasil, são 9,7% de mulheres negras empregadoras contra 26,2% de homens negros empregadores; quanto as pessoas brancas, têm-se 21,1% de mulheres e 43% de homens.

Ainda sobre as diferenças entre negras/os e brancas/os no campo do trabalho, a nota técnica nº.49 (SILVA.; LOPEZ, 2021) intitulada *Perfil racial do serviço civil ativo do executivo federal (1999-2020)*³⁴, publicada pelo IPEA em julho de 2021 indica que o racismo opera no serviço público com a mesma perversidade que no ambiente corporativo privado. Considerando somente o serviço público federal, 44% das/os servidoras/es são negras/os. Quanto o nível do cargo ocupado, a composição racial em cargos que exigem o nível superior no ano de 2020 era 36,3% de homens brancos, 28,8% de mulheres brancas, 15,6% de homens negros e 15,6% de mulheres negras. Quando se verifica a remuneração média, os homens brancos recebem mensalmente R\$ 8.774,20 e as mulheres brancas R\$ 7.7753,80. No caso das/os servidoras/es negras/os a média é R\$ 6.272,20 para homens e R\$ 5.815, 50 para as mulheres.

No caso dos cargos de confiança, os cargos de Direção e Assessoramento Superior (DAS)³⁵ refletem o racismo no interior do serviço público federal no Brasil. No caso desses cargos, é importante lembrar, que a escolha das/os profissionais é realizada pela gestão da instituição, a partir de critérios técnicos. Os percentuais abaixo apresentados nos levam a supor que a raça atravessa essa escolha, especialmente diante da observância da presença de negras/os em cargos de nível superior³⁶ no serviço público. No caso do DAS 1, os dados do IPEA indicam que homens brancos ocupam 29,9% dos cargos, as mulheres brancas 26,6%, os homens negros 20,9% e as mulheres negras 14,7%. Já em relação ao DAS 6, que é o nível

³³Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2022/boletimPopulacaoNegra2022.html>. Acesso em: 19 nov. 2022.

³⁴Disponível em: www.ipea.gov.br/atlasestado/arquivos/downloads/3472-210720ntdiestn49.pdf Acesso em: 02 jul. 2022.

³⁵ Regulamentada pelo Decreto nº. 9.727, de 15 de março de 2019, os cargos em comissão DAS vão do nível 1 a 6, sendo 1 com o menor nível de responsabilidade e, portanto, menor remuneração e 6, que demanda um maior nível de responsabilidade, e consequentemente, maior remuneração.

³⁶Para ocupar cargo DAS, possuir nível superior não é requisito, no entanto, tradicionalmente é esse o nível de escolaridade das/os ocupantes desses cargos.

mais elevado hierarquicamente, a presença de homens brancos chega a 65% e de mulheres brancas 15,4%. Entre as/os negras/os são 13,3% de homens e somente 1,3% de mulheres.

O crescimento nos níveis escolaridade, resultado da implementação das políticas de ação afirmativa no ensino superior, ainda não se traduziu em inserção qualificada. O Instituto IDados, em pesquisa realizada em 2020³⁷, constatou que 37,9% de negras e 33,2% de negros, com diploma de ensino superior, não conseguem se inserir em profissões em que seus diplomas são requeridos, atuando em profissões sem exigência correspondente à formação acadêmica. Desse modo, se observa que o aumento da escolaridade não apaga o peso da raça no tecido social brasileiro e quanto é urgente que sejam estabelecidas políticas sociais que fomentem a formação acadêmica de negras e negros, promovendo a viabilização do ingresso dessa população no mercado de trabalho de forma qualificada.

As diversas formas de racismo presente nas relações individuais, institucionais e de poder, balizam, através da classificação entre melhores e piores, quem e aonde cada indivíduo pode chegar. Isso se reverbera nos dados acima expostos. As iniquidades raciais, presentes na sociedade brasileira desde a invasão portuguesa, aparecem sistematicamente em nossa organização econômica e social. Ao vislumbrar a estrutura brasileira como uma espécie de pirâmide veremos negras/os e pobres constituindo sua base e a elite branca no topo, produzindo e reproduzindo ao longo dos séculos suas estruturas de poder. “A pirâmide social, como é descrita a estrutura da sociedade brasileira, expressa muito bem a manutenção das hierarquias raciais existentes desde o período escravista, conforme apresentada com base na perspectiva da colonialidade do poder” (FIGUEIREDO; GROSGOUEL, 2009, p. 224). As desigualdades no Brasil têm cor. Ser negra/o é estar indubitavelmente entre aquelas/es com as piores posições, é receber menos, é ter o trabalho mais precarizado, é ter as jornadas de trabalho mais longas. No caso das mulheres negras, todos esses indicadores ganham contornos mais fortes, o que faz com que as desigualdades se acentuem ainda mais. Nesse sentido, Davis (2011) indica que:

É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras (DAVIS, 2011, n.p.).

³⁷Proporção de trabalhadores com ensino superior que atuam em cargos de nível médio ou fundamental cresce mais entre homens negros e mulheres negras. Disponível em: <https://blog.idados.id/trabalhadores-com-ensino-superior-cargos-nivel-medio-fundamental-cresce-negros/> Acesso em: 02 jul. 2022.

O crescimento econômico vivenciado entre 2004 e 2014, que contribuiu para a ampliação do emprego, a geração de renda, a redução da pobreza e a ampliação dos programas de proteção social, não se materializou em redução da desigualdade entre negras/os e brancas/os. A dominação exercida nos diferentes campos sociais – parlamento, religião, instituições, empresas, universidades – e a hegemonia de determinados grupos de poder que indicam tendências, regras e condutas, se dão por meio de princípios discriminatórios, em que raça, se constitui no principal fator classificatório, ainda que em momentos de estabilidade econômica. Nas palavras de Theodoro: “Por mais que o governo tenha enviado esforços de combate à pobreza, a desigualdade racial permaneceu quase inerte, seja no que diz respeito à renda do trabalho ou à forma de inserção nas oportunidades de trajetórias profissionais consistentes e ascendentes” (THEODORO, 2022, p. 161). Ainda que se tenha verificado esforços governamentais para a promoção da igualdade racial, com a criação de secretarias dentro do executivo voltadas a essa questão, os resultados não chegaram a se traduzir em mobilidade econômica e social no que diz respeito ao mercado de trabalho.

A partir do golpe institucional de 2016, a ascensão de uma gestão neoliberal e a eleição de um governo de extrema direita, a agenda de redução das desigualdades é substituída por pautas ultraliberais. A gestão incipiente no que se refere à proteção social, congruente à crise internacional e à pandemia de COVID-19, faz com que o Brasil retorne aos patamares de pobreza e miséria vivenciados na década de 1990. Estudo da Fundação Getúlio Vargas (FGV) intitulado *Mapa da Nova Pobreza*³⁸ (NERI, 2022), publicizado em 2022, aponta que no ano de 2021, cerca de 27,6 milhões de pessoas no Brasil viviam abaixo da linha da pobreza, isso quer dizer que essas pessoas possuíam renda de até R\$ 290 por mês. Dessas, 12,83% viviam com R\$ 146 por mês. Em 2022, o Brasil volta a integrar o Mapa da Fome. Entre 2019 e 2021 eram 61 milhões de pessoas em situação de insegurança alimentar, das quais 15 milhões delas passaram fome. Dados da ONU indicam que, entre 2014 e 2016, eram menos de 4 milhões em insegurança alimentar grave. A política de cortes de gastos sociais, a retirada de pautas progressistas da agenda governamental são elementos determinantes para a consolidação das desigualdades.

As estatísticas acima apresentadas trazem um breve panorama das desigualdades socioeconômicas presentes no estado brasileiro. O que se nota é que mesmo analisando diferentes instituições, metodologias distintas e diferentes indicadores, a cor é o componente

³⁸Disponível em: <https://cps.fgv.br/MapaNovaPobreza>. Acesso em: 02 jul. 2022.

comum a todos eles. O racismo sistêmico a qual pessoas negras, especialmente mulheres, são submetidas se traduz em percentuais e impactam diretamente na vida dessas/es agentes.

1.4. Uma dívida do Estado brasileiro: reparação, restituição e justiça

Parece-nos ser indiscutível que a população negra deste país vem sofrendo século após século todas as formas de aviltamento de direitos que se é capaz de suportar. Esse povo foi sequestrado em sua terra natal, atravessou um oceano sob o couro da chibata, teve sua humanidade arrancada, perdeu suas memórias, sua família, se embrenhou pelas matas fugindo do açoite e da morte, ergueu levantes contra o opressor, foi impedido de estudar, fez dos altos morros sua morada, sobreviveu a ditaduras, se manifestou, marchou, se empoderou, estudou e continua, séculos depois, sendo perseguido, alijado, discriminado, assassinado. Nessa perspectiva, este estudo se aproxima novamente de Achille Mbembe (2018) e busca, por meio das categorias, restituição, reparação e justiça utilizadas por esse autor e compreender as formas com as quais as instituições podem contribuir para o acesso de pretas/os e pardas/os às políticas sociais.

Restituir os que tiveram sua historicidade defraudada, significa, para Mbembe (2018a), desmantelar toda a metodologia que levou a/o africana/o a ser reduzido a “negra/o”, em outros termos, um produto de exploração branca. O legado colonial, a escravização de corpos negros, o extermínio daquelas/es que não se submetiam e a extinção de comunidades africanas são parte da herança deixada pelos invasores europeus.

A escravidão, a colonização e o apartheid são consideradas não só como tendo aprisionado o sujeito africano na humilhação, no desenraizamento e no sofrimento indizível, mas também em uma zona de não-ser e de morte social caracterizada pela negação da dignidade, pelo profundo dano psíquico e pelos tormentos do exílio (MBEMBE, 2001, p. 174).

Não se trataria da militância ou criticidade que move pesquisadoras/es, intelectuais, movimentos de cunho racial, universidades e instituições, mas sim de reconfigurar a história social da humanidade, consagrada pela branquitude e que ausenta o protagonismo de negras e negros. Destarte, “restituição e reparação estão, portanto, no cerne da própria possibilidade de construção de uma consciência comum do mundo, ou seja, da realização de uma justiça universal” (MBEMBE, 2018a, p. 314). Restituir, no prisma desse estudioso (2018a), não consistiria em mera devolução simbólica ou material do que foi subtraído, mas desenvolver um processo de reedificação da imagem de negras e negros, de tentativa de reversão do

epistemicídio, mostrando às sociedades que estes seres humanos não mais são passíveis de exploração e de discriminação.

A reparação consistiria em formular uma agenda de políticas sociais que, baseada no tripé memória-trajetória-protagonismo, circunscrevam o legado negro na história. Contudo, é importante frisar que a reparação não se limita a algo pessoal, individual. Enquanto instrumento de compensação da tragédia vivenciada, pelas/os negras/os – não somente no período colonial, mas na contemporaneidade –, trata-se de uma ferramenta coletiva que, ao conectar as vivências particulares à história, admitiria que a violência praticada pelos invasores se reflita no tempo presente e no cotidiano de negras e negros.

Estamos condenados a viver não apenas com o que produzimos, mas também com o que herdamos. Tendo em vista que não saímos inteiramente de uma mentalidade dominada ainda pela ideia de seleção entre os diferentes tipos humanos, será preciso trabalhar com e contra o passado, de tal maneira que este possa se abrir a um futuro a ser compartilhado com dignidade por todos (MBEMBE, 2018a, p. 306).

A noção de reparação não se restringe a ressarcir. É a elaboração de uma agenda diligente em que os segmentos sociais, ao mesmo tempo em que se reconheçam como parte de um sistema racista presente em toda a história, criem metodologias que visem combater as desigualdades. Reparar não se refere ao passado desumanizado que negras/os viveram, trata-se de olhar para frente, reconhecendo que a escravização ainda hoje afeta esses grupos.

A justiça, na ótica de Mbembe (2018a), seria alcançada por intermédio de uma agenda que comporte reparação histórica, desconstrução da visão subalternizada das/os negras/os, fim da hierarquização racial e combate à discriminação e ao racismo estrutural. Viver em um ambiente com justiça racial seria factual, parte da vida social.

Enquanto persistir a ideia de só se deve justiça aos seus e que existem raças e povos desiguais, e enquanto se continuar a fazer crer que a escravidão e o colonialismo foram grandes feitos da “civilização”, a temática da reparação continuará a ser mobilizada pelas vítimas históricas da expansão europeia e de sua brutalidade pelo mundo (MBEMBE, 2018a, p. 306).

Para que a justiça ocorra é necessária a dissolução da narrativa eurocêntrica no tocante a história das/os descendentes de escravizadas/os. Enquanto o ideal de justiça for aquele em que negras/os estão alijadas/os, à margem das construções e dos processos decisórios, a reparação será algo necessário. Seria, portanto, um avanço ético. Restaurar, a partir da devolução significaria reconstituir o que foi retirado, a individualidade, o direito à escolha, em suma, a própria humanidade. O projeto colonial se deu em consonância com a própria morte,

com consequências nas relações econômicas, sociais e culturais que deixou marcas que insistem em perdurar.

O autor acredita que a temporalidade e subjetividade são noções que estão interligadas. Seria esta conexão que permitiria a emersão de novos modos de assimilar a violência sofrida por negras/os não mais como uma dor do passado ou um trauma, mas como mecanismo de enfrentamento para a restituição da reciprocidade humana. Seria preciso, na visão do intelectual, mesmo que não seja viável responsabilizar os invasores pelos crimes cometidos e os colonizadores pelas incontáveis mortes provocadas, estabelecer um projeto de justiça em que a persistência de práticas do passado seja combatida. O passado é impossível de ser modificado, mas os atos antes praticados e que ainda insistem em permanecer na contemporaneidade devem deixar de existir.

A ética da restituição e da reparação implica, conseqüentemente, o reconhecimento do que se poderia chamar a parte do outro, que não é a minha, mas da qual sou o fiador, queira eu ou não. Não é possível acaparar essa parte do outro sem que haja consequências para a ideia de si, da justiça, do direito e da própria humanidade, ou ainda para o projeto do universal, se é que é essa efetivamente sua destinação final (MBEMBE, 2018a, p. 314).

A tese defendida por Achille Mbembe nos ajuda a problematizar a questão racial no Brasil. A partir do rompimento com o que o autor denomina “estatuto de vítima e negação da responsabilidade” (MBEMBE, 2018a, p. 306), será factível articular uma nova política e uma nova ética, pautadas na justiça. Conquanto, o movimento negro brasileiro tenha avançado na abordagem voltada à busca da responsabilização dos envolvidos com práticas raciais degradantes, se percebe que nos últimos anos a negação da existência das inúmeras formas de racismo e a omissão do Estado brasileiro diante do genocídio sofrido pela população negra têm se acentuado nos mais diversos espaços, inclusive fazendo parte dos discursos de alguns dos agentes governamentais.

A desigualdade no Brasil é atravessada pelo racismo estrutural que é discriminatório, preconceituoso e sustenta a necropolítica. As políticas sociais vêm, ao longo dos anos, se caracterizando pela invisibilidade racial. Ainda são insuficientes programas, projetos e ações que garantam a inclusão dos diferentes grupos raciais e reconheçam sua importância histórica. São incipientes políticas sociais que possibilitem a igualdade racial e que apesar da contradição presente nas sociedades capitalistas, possam produzir e reproduzir patamares socioeconômicos e de acesso aos direitos idênticos ao vivenciado pela branquitude.

A urgência do momento exige de nós lidarmos criticamente com o desconforto no qual o mundo capitalista moldou-se, por meio da violência colonial e imperial, justificando atrocidades em torno das classificações raciais. Representantes desse projeto de poder definiram (e ainda definem) a seu bel prazer, em atos políticos e intelectuais, quem vive e quem morre a

partir da raça, frequentemente associada a fatores como cor, localização geográfica, sistema de crenças, condições socioeconômicas, etc (FERREIRA, 2020, p. 33).

Somente a partir da compreensão que o marcador raça atravessa todas as dimensões da vida social estabelecidas na contemporaneidade – e isso não seria diferente na sociedade brasileira – e que os racismos estruturam e são estruturados no cotidiano brasileiro, se apresentando em múltiplas faces: institucional, territorial, religiosa, recreativa, acadêmica, dentre outras, é que será possível que o Brasil avance em seu processo civilizatório. Isso implica em desconstruir o papel de subalternidade atribuído às/aos negras/os e em estabelecer ações que visem à igualdade de tratamento e de oportunidades.

Neste sentido, acredita-se que o acesso igualitário à educação seja o principal elemento capaz de diminuir as distâncias entre os diferentes grupos de cor. É a educação a única forma capaz de conter o racismo e suas derivações. O direito à educação, como se verá no capítulo a seguir, é demandado pela população negra desde quando o Brasil ainda não existia enquanto nação. A historiografia aponta que já na América portuguesa eram criadas estratégias para que negros/as frequentassem os bancos escolares. A luta, que vem de longe, pauta-se em dois aspectos inegociáveis: primeiro, uma educação de qualidade, que esteja além dos padrões estabelecidos pela elite branca, pautados na cultura eurocêntrica e altamente excludente. Segundo, no estabelecimento de políticas públicas que garantam o acesso e permanência de negras/os aos extratos educacionais mais elevados de forma equânime.

CAPÍTULO II

LUTAS E RESISTÊNCIAS PELO DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO

A problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação (CRUZ, Mariléa dos Santos, 2005)³⁹.

Desde que foram sequestradas/os em sua terra mãe, a luta por igualdade de direitos permeia a vida de negras/os no Brasil. Quilombos, revoltas, irmandades, associações e movimentos dos mais diferentes segmentos travam, desde o Brasil colonial, uma batalha para que negras e negros tenham sua memória, sua cultura e seus direitos reconhecidos e preservados. As ações dos movimentos em defesa dos direitos do povo preto vêm de longe. No Brasil Império, grupos organizados reivindicavam melhores condições de vida desta parcela da população. Figuras como Zumbi, Luiza Mahin, Zeferina, dentre outras, são protagonistas em nossa formação e precursoras dos movimentos voltados para a justiça racial no Brasil. Nas palavras de Magali Almeida (2014), tem-se:

Contudo, mesmo em uma realidade adversa, os negros africanos e seus descendentes não tiveram outra opção senão lutar para sobreviver aos abusos a que foram submetidos. Na dinâmica colonial, a imposição dos padrões civilizatórios eurocêtricos pelos grupos dominantes não foi impingida sem que houvesse resistência dos grupos dominados. Muito pelo contrário, a memória da Diáspora Negra não só traz a marca da escravidão, como também das lutas de negação desse padrão de sociabilidade (ALMEIDA, 2014, p. 141).

Butler (1998) sugere que seria uma estratégia das elites narrar os fatos pela ótica branca e apagar o protagonismo de negras e negros na formação do Brasil. Desse modo, a realização de uma ampla discussão sobre as desigualdades e mobilidade sociais das/dos negras/os seria inviabilizada, já que, para o senso comum, este grupo racial não teria relevância na construção da nação.

A emancipação era mais do que a soma das transições individuais para a sociedade livre. Isso forçou os brasileiros a lidar com a questão mais ampla da posição social dos descendentes de africanos na vida nacional. Sobre este assunto, as opiniões contrastaram fortemente. A perspectiva da elite é possível de reconstruir porque seus membros deixaram um vasto registro escrito. As muitas vozes dos afro-brasileiros raramente são encontradas em

³⁹CRUZ, Mariléa dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org). *História do negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-33.

documentos. Em vez disso, é necessário recorrer às suas ações. Quais eram os pontos de discórdia, as restrições um tanto aceitáveis à liberdade e à cidadania que os afro-brasileiros achavam importante combater? Com quem eles se associaram? (BUTLER, 1998, p. 8, tradução nossa)⁴⁰.

Moura (2019) faz uma crítica àquilo que seria a superficialidade das pesquisas sobre os movimentos de resistência. Ao destacar a peleja das/os escravizadas/os contra a legitimidade da violência praticada pelo Estado, o autor identifica que essas narrativas são invisíveis aos olhos de intelectuais brasileiros.

O que caracteriza fundamentalmente este período da nossa história social é a luta do escravo contra este aparelho de Estado. E é, por um lado, exatamente esse eixo contraditório e decisório para a mudança social que é subestimado pela maioria dos sociólogos e historiadores do Brasil, os quais se comprazem em descrever detalhes, em pesquisar minudências, exotismos, encontrar analogias, fugindo, dessa forma, à tentativa de se analisar de maneira abrangente e científica as características, os graus de importância social, econômica, cultural e política dessas lutas (MOURA, 2019, p. 45-46).

Anani Dzidzienyo (1971) nos provoca ao afirmar que seria preciso que o povo negro brasileiro assumisse uma nova consciência em relação ao seu passado e buscasse uma postura ativa frente à elite econômica e social do país. Para o autor, existiria uma espécie de recusa à discussão aberta sobre as relações raciais no Brasil, alimentada pela própria sociedade que esvazia a importância das/os negras/os no desenvolvimento da nação.

Até que a sociedade brasileira se liberte dessa proibição autoimposta de discussão aberta, o atual quadro idílico das relações raciais brasileiras continuará a predominar. Até então, a posição do negro brasileiro continuará de fato a ser única entre os negros do Novo Mundo, na medida em que ele sozinho parece não ter lucrado com a nova consciência que os africanos e outros negros estão experimentando pelo mundo, nem parecerá ter alcançado uma maior consciência de sua posição em relação à sociedade como um todo em que vive. O crescimento da consciência negra é desencorajado pela recusa da sociedade em conceder ao cidadão negro a oportunidade de realizar toda a sua identidade – incluindo seu eu negro, negando a importância que o desenvolvimento negro (político, social e cultural) tem para ele em particular e para Brasil em geral (DZIDZIENYO, 1971, p. 5, tradução nossa)⁴¹.

⁴⁰Emancipation was more than the sum of individual transitions to free society. It forced Brazilians to grapple with the larger issue of the social position of African descendants in national life. On this matter, opinions contrasted sharply. The elite perspective is possible to reconstruct because its member sleft a vast written record. The many voices of Afro-Brazilians are rarely found in documents. Instead, it is necessary to turn to their actions. What be came the points of contention, the um acceptable restrictions on free dom and citizen ship that Afro-Brazilians found important to fight? With whom did they associate? (BUTLER, 1998, p. 8).

⁴¹Until the Brazilian society frees it self from this self-imposed prohibition against open discussion, the present idyllic Picture of Brazilian race relations will continue to predominate. Until then, the Black Brazilian's position Will indeed continue to be unique among New World blacks, in that he alone will appear not to have profited from the new conscious ness which Africans and ther Black sthrough out the world are experiencing, nor Will he seem to have attained a greater consciousness of his position in relation to the overall society in which he lives.

Há uma lacuna nos registros de resistência dos movimentos voltados para a justiça racial no Brasil, conforme asseguram Nascimento; Nascimento (2000). A ausência de registros poderia levar a uma visão equivocada, em que se desconsidere o caminho histórico percorrido pelo movimento negro, resumindo-o à segunda metade do século XX.

A precariedade do registro decorre da própria trajetória de uma comunidade destituída de poder econômico e político, e de um movimento composto de entidades quase sempre sujeitas à instabilidade e à falta de recursos, infraestrutura, espaço físico, e apoio de outros setores da sociedade civil. Graças a esta precariedade, prevalece ainda a afirmação de que a comunidade afro-brasileira tem pouca tradição de luta, partindo não apenas dos porta-vozes da desmoralizada teoria de democracia racial como também, de outra forma, setores do movimento negro convencidos de que a militância afro-brasileira deste século começou a partir dos anos 70 (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2000, p. 203-204).

Sueli Carneiro (2002) nos leva a refletir sobre a importância de manter a memória negra viva. “Os brancos revisitam os seus clássicos, especialmente nos momentos de crise. As novas gerações de militantes negros sequer conhecem os nossos, pois não criamos meios de transmitir nosso patrimônio libertário” (p. 214). Para Moura (2019), a estrutura da sociedade brasileira reflete o aparelhamento ideológico escravista, com a manutenção e aperfeiçoamento dos métodos de dominação. Daí derivaria o pensamento de que os movimentos de luta por direitos das/os negras/os seriam recentes. Segundo o autor, se faz necessária uma revalorização do histórico das pessoas que protagonizaram a resistência negra no Brasil.

Porque situá-lo historicamente é vê-lo como agente coletivo dinâmico/radical desde a origem da escravidão no Brasil. E, por outro lado, revalorizar a República de Palmares, único acontecimento político que conseguiu por em cheque [grafia no original] a economia e a estrutura militar colonial; é valorizar convenientemente as lideranças negras de movimentos como as revoltas baianas de 1807 a 1844. E destacar como de personagens históricos os nomes de Pacífico Licutã, Elesbão, Dandara, Luís Sanin, Luisa Main e muitos outros. É estudá-lo no âmbito da revolta dos Alfiates de 1798, na Bahia. É finalmente, mostrar o lado dinâmico da escravidão no Brasil, ou seja, o chamado lado negativo: as insurreições, os quilombos e demais movimentos dinâmico/radicais havidos durante aquele período (MOURA, 1983, p. 125).

Transpor a percepção do senso comum de que os movimentos de cunho racial no Brasil são recentes é um dos desafios encontrados por intelectuais e militantes da causa negra. A presença negra no território brasileiro é marcada – desde a chegada das/os primeiras/os

The growth of Black consciousness is discouraged by the society's refusal to grant the Black citizen the opportunity to realise his whole identity – including his black self by denying the significance which Black development (political, social and cultural) holds for him in particular and for Brazil in general (DZIDZIENYO, 1971, p. 5).

escravizadas/os – por sobrevivência, liberdade, preservação de sua matriz cultural e por conquista de direitos sociais básicos.

Desde que aqui chegaram em navios negreiros, negros e negras resistiram, e o fizeram por diferentes maneiras. Desde o final do século XX e início do XXI que a população negra, em movimento a partir da reivindicação ao direito à diferença, à diversidade étnico-racial, vem propondo novo pacto civilizatório, ações de reparação pelo crime que foi a escravidão e por outro projeto societário em que se leve em conta o bem viver, igualdade de direitos e oportunidades, em que os sujeitos saiam da ação individual para uma dimensão universal com a direção voltada para a emancipação humana (MADEIRA, 2017, p. 25).

Há uma multiplicidade de demandas que convergem para um único desejo: a superação do racismo na sociedade brasileira. Neste sentido, acredita-se ser importante, não obstante a dimensão da complexidade do movimento negro brasileiro, trazer algumas definições de estudiosas e estudiosos sobre este tema. Gonzalez (1982) chama atenção para o caráter plural do movimento negro brasileiro:

Na verdade, falar do movimento negro implica o tratamento de um tema cuja complexidade, dada a multiplicidade de suas variantes, não permite uma visão unitária. Afinal, nós negros, não constituímos um bloco monolítico de características rígidas e imutáveis. [...] apesar da redução à “igualdade” imposta pela escravidão, já nos levam a pensar em diversidade (GONZALEZ, 1982, p. 19).

Sob a ótica de Petrônio Domingues (2007), o movimento negro se constituiria na “[...] luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural” (p. 102). A relevância política do movimento, em especial, a busca pela valorização do papel exercido pela comunidade negra, é destacada por Rios (2012): “Na luta política, o movimento negro tenta imprimir um novo significado à ideia de Brasil e a história do país torna-se objeto de litígio. No tempo presente, luta-se pela narrativa do passado, recontada para legitimar as pautas de reivindicações sociais postas na cena pública” (p. 44).

O caráter factual do movimento ao incluir todas as organizações, grupos e pessoas que tenham como meta a defesa da igualdade de direitos do povo preto e a superação das desigualdades raciais é apontado por Santos (1994):

[...] todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros [...]. Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como “clubes de

negros”], artísticas [com os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos “centros de pesquisa”] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto antidiscriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e ‘folclóricos’ – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro (SANTOS, 1994, p. 157).

Nilma Lino Gomes (2017) destaca a multiplicidade presente nas diversas formas de organização do movimento negro no Brasil como um importante componente para a articulação em busca da superação das práticas racistas cotidianas. É por meio da organização política desse movimento que os segmentos sociais e os entes governamentais passam a enxergar a questão racial como um fenômeno que compõe o tecido social brasileiro.

Participam desta definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade (GOMES, 2017, p. 22).

Ribeiro (2018) corrobora com nossas reflexões ao destacar a relevância dos movimentos por justiça racial no Brasil e seu papel fundamental, para que o estado brasileiro se assumira como racista. Na concepção da autora, esses movimentos foram fundamentais para que as pautas antirracistas se inscrevessem nos debates sobre garantia de direitos:

A denúncia dos efeitos nefastos dos quase quatro séculos de escravidão e também do racismo na atualidade, assim como a visibilização da luta por igualdade, levaram a mudanças de paradigma que proporcionaram a ampliação do "reconhecimento oficial da existência do racismo" e da necessidade da sua superação. Assim, torna-se importante reconhecer os vários momentos de protagonismo do Movimento Negro e da organização das mulheres negras na construção de firmes posicionamentos, partindo da herança organizativa desde a luta pela abolição da escravidão; por vida digna, moradia, educação e trabalho para a população negra (destacando o direito das mulheres, crianças e juventude); pelo respeito à religiosidade de matriz africana, entre outros (RIBEIRO, 2018, p. 113).

Ancorada pelas autoras e autores acima citados, ousou-se elaborar uma definição própria de movimento negro brasileiro, compreendo-o como: *um movimento de caráter ideológico, histórico, político, social e cultural. Plural em sua forma de atuação, o movimento negro brasileiro tem como objetivo central a superação das desigualdades históricas entre negras/os e branca/os no Brasil, com vistas à superação de todas as formas de racismo, preconceitos e discriminações de cunho racial. Esta superação se dá sob a forma de valorização das lutas, resistências e memórias negras e de ações voltadas para a equidade*

política, educacional, social, cultural, de gênero e de todos os indicadores em que a população negra se encontra socialmente subvalorizada.

Após a extinção legal da escravidão em 13 de maio de 1888, as demandas da população negra tornam-se o centro da atuação dos movimentos que atuam em defesa das igualdades de direitos entre negras/os e brancas/os. Sabe-se que a derrogação do sistema escravista não garantiu a participação de negras/os na vida social, o que leva movimentos organizados a reivindicarem acesso, dessa parcela da população, aos direitos sociais.

A partir do entendimento de que são inúmeros os movimentos que combatem o racismo, priorizando as mais diversas frentes, se considera ser importante ressaltar que, neste estudo, a opção é priorizar os movimentos que atuam em defesa do direito à educação, que, conforme aponta Gonçalves (2000),

[...] ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (GONÇALVES, 2000, p. 337).

A escolarização da população escravizada no Brasil ainda é um tema pouco explorado. Sabe-se que as populações sequestradas em sua terra natal possuíam diferentes saberes e que muitas/os das/os escravizadas/os trazidas/os ao Brasil teriam aprendido a ler e escrever em português em seu território de origem (LUZ, 2013). O acesso à alfabetização também se dava no cotidiano da casa-grande, no caso de cativas/os que eram designadas/os para acompanhar crianças durante as aulas e tinham a oportunidade de ouvir as lições ministradas. Nas palavras de Mariléia dos Santos Cruz (2005):

[...] têm sido esquecidos os temas e as fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre experiências educativas, escolares ou não, dos indígenas e dos afro-brasileiros. O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esse grupo; dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais, dos mecanismos criados para a escolarização oficial; da educação dos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são temas que, além de terem sido desconsiderados no relato da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento (CRUZ, 2005, p. 22-23).

Somente a partir da década de 1970 estudos voltados para a mobilidade social de pretas/os e pardas/os adquirem centralidade no campo das Ciências Sociais Aplicadas, e a escolarização passa a ser investigada como o principal elemento condutor de mobilidade para estes indivíduos. Carlos Hasenbalg (1942-2014) e sua obra *Discriminação e desigualdades*

raciais no Brasil (1979), fruto da tese de doutoramento intitulada *Race Relations In Post-Abolition Brazil: The Smooth Preservation of Racial Inequalities*, defendida em 1978 na Universidade de Berkeley, sob a orientação de Robert Blauner, institui uma nova gramática nas pesquisas relacionadas à questão racial no Brasil. Com uma análise diferenciada sobre o papel da raça na produção e reprodução das desigualdades, suas pesquisas são consideradas no campo das Ciências Sociais um marco nos estudos sobre as relações raciais no Brasil. Conforme afirma Angela Figueiredo (2015):

A contribuição de Hasenbalg foi importante por operar um deslocamento na ênfase dos estudos de relações raciais para os estudos sobre as desigualdades raciais no Brasil; denunciar o racismo existente na configuração do mercado de trabalho e no acesso à educação; destacar o uso de uma metodologia quantitativa em seus trabalhos; bem como propor a substituição do conceito de ascensão social para o de mobilidade social ascendente (FIGUEIREDO, 2015, p. 13).

No cerne da historiografia da educação, no bojo das contribuições de Hasenbalg e da atuação do Movimento Negro Unificado, pesquisadoras/es com estudos voltados ao processo de escolarização no Brasil (PINTO, 1992; CRUZ, 2005; FONSECA, 2009), afirmam que essa temática da população negra passa a ser investigada a partir dos anos 1980, e que as/os estudiosas/os observavam principalmente as diferenças entre brancas/os e negras/os nas experiências educacionais. Todavia, apenas a partir da década de 1990, os questionamentos à invisibilidade da questão racial no centro das investigações sobre o processo de escolarização no Brasil começam a se intensificar; a raça passa a ser examinada como categoria relevante para o entendimento das desigualdades educacionais no Brasil. “Nos anos de 1990, surgiram as primeiras críticas em relação à indiferença dos pesquisadores da área em relação a esta temática, que continua a ter um lugar periférico na produção da maioria dos historiadores que investigam a questão educacional” (FONSECA, 2009, p. 33). Essa tendência teve como resultado uma nova atuação sobre as pesquisas e práticas educativas que constataram que a questão racial é um importante balizador no escopo do processo educacional.

No início do século XXI há uma consolidação dos estudos na área de ensino, em especial no âmbito da História da Educação, que passa a incorporar de forma sólida a questão racial em suas análises. A partir daí a presença ou ausência negra passa a ser debatida por intelectuais da área superando a justificativa de que a ausência de fontes de pesquisa impedia estudos e investigações voltados à escolarização da população negra no Brasil.

Atualmente, encontramos um investimento na produção de pesquisas históricas que procuram reinterpretar os processos educacionais que envolveram a população negra. Isso tem possibilitado o surgimento de

narrativas que colocam em primeiro plano as experiências educacionais que envolveram os negros em diferentes momentos da história (FONSECA, 2016, p. 23).

A historiografia da educação no Brasil, assim como em outros segmentos da vida social, inscreve a constituição de um sistema que desde sempre, elidiu pretas/os e pardas/os da participação à vida social. O sistema educacional brasileiro é excludente desde o período colonial e perdura na contemporaneidade. A rejeição à presença dos corpos negros no ambiente educacional é histórica, e assim como em todo o tecido social brasileiro, resultado do racismo estrutural. É fato que houve avanços, resultado das pressões dos movimentos em defesa da população negra para garantir acesso e permanência de estudantes negras/os em todos os níveis de ensino; tais medidas, entretanto, nos parecem insuficientes para assegurar a mudança de *status* socioeconômico dessa parcela da população.

2.1. O acesso da população negra à escolarização

Na América portuguesa quinhentista, a chegada dos jesuítas pode ser considerada um marco no que concerne à escolarização. A Companhia de Jesus era a responsável pelo letramento dos filhos dos europeus e pela alfabetização dos meninos indígenas, principalmente os de cultura tupinambá. Eles recebiam, além da educação catequética, a gramatical, com o ensino da língua vernacular. Ressalta-se que aos indígenas, o ensino religioso tinha a função primordial de conversão à fé cristã. Já no caso das/os negras/os, o acesso ao aprendizado era vedado, no entanto, ocorriam exceções com escravizadas/os em fazendas jesuítas.

Sobretudo os africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler e escrever, de cursar escolas quando estas existiam, embora a alguns fosse concedido, a alto preço, o privilégio, se fossem escravos em fazendas de padres jesuítas. Estes, visando a “elevação moral” de seus escravos, providenciavam escolas, para que os filhos dos escravizados recebessem lições de catecismo e aprendessem as primeiras letras, sendo-lhes impedido, entretanto, almejar estudos de instrução média e superior (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 135).

Essa diferenciação era uma demanda da população portuguesa que aqui chegava e que tinha expectativas de formar uma elite no Brasil. Esse processo era dividido da seguinte maneira: as aulas lecionadas pelos jesuítas aos indígenas eram em espaços improvisados, as chamadas missões; e aulas destinadas aos descendentes europeus, ocorriam em espaços mais estruturados, voltados para o aprendizado.

O recém-fundado Estado do Brasil, pelo *Regimento de Tomé de Souza* de 1548, e a recém-fundada Companhia de Jesus, em 1534, marcam o início da política missionária da América portuguesa, em um sistema de educação linguística com finalidade catequética e pressupostos da educação humanística renascentista portuguesa. Nesse aspecto, a implantação do vernáculo português como superstrato, conjuntamente à expansão da doutrina cristã à época, seria considerada como instrumento de consolidação do império ultramarino português, com a garantia de posse da terra e controle das rotas comerciais para as Índias, o que seria uma das motivações econômicas do processo de colonização (TEIXEIRA, 2022, p. 14, grifo da autora).

Não obstante, à diferenciação estrutural e de conteúdo entre indígenas e europeus, a educação jesuítica possuía uma espécie de diretriz curricular. O *Ratio Studiorum* é um documento instituído pela Igreja em 1599 e tinha como objetivo direcionar o ensino nas colônias. “A alfabetização latino-portuguesa proposta por missionários na América portuguesa quinhentista não estava restrita aos administradores coloniais, sendo, porém, disseminada apenas em pequena parte da comunidade linguística que compunha a colônia ultramarina” (TEIXEIRA, 2022, p. 18). O ensino era dividido em elementar, no qual eram ensinadas disciplinas como retórica, latim, grego, gramática portuguesa. No chamado ensino superior, as disciplinas incluíam filosofia, física, matemática, gramática superior e teologia. Os jesuítas eram bastante rígidos nos costumes: o que fosse considerado “mau” comportamento era punido com castigos, muitos deles físicos. Com a chegada dos jesuítas e a posterior organização educacional, começa a surgir uma nova hierarquização na colônia: aqueles que conseguiam se alfabetizar, conseqüentemente, possuíam maiores possibilidades de prosperar na sociedade colonial. Saber ler e escrever significava ter um importante capital político e social.

Nesse sentido, os missionários quinhentistas, enquanto intelectuais e religiosos, com formação escolástica e humanística, inseridos em círculos de ordens religiosas e dos reinos absolutistas e confessionais, dos séculos XV e XVI, eram membros pertencentes a um grupo social específico. De certa maneira, eles formavam na América portuguesa quinhentista uma comunidade de pesquisadores, ou círculo acadêmico, com o perfil intelectual de sua época e a vinculação com a sua formação europeia, ainda que atuassem no Estado do Brasil⁴². Os missionários com formação humanística formavam, *grosso modo*, a comunidade acadêmica na América portuguesa do século XVI (TEIXEIRA, 2022, p. 25).

Em 1772 ocorre a reforma na educação da colônia, instituída pelo Marquês de Pombal, com o ensino formal passando a ser de responsabilidade da Coroa Portuguesa. É a Coroa que

⁴²Estado do Brasil no sentido do *Regimento de Tomé de Souza* de 1548, se constituía em um estado que era parte das colônias ultramarinas do reino de Portugal, à época um estado absolutista e confessional.

passa a nomear os professores e a estabelecer um novo currículo, planos de estudo e um modelo de inspeção. Para Pombal, os interesses da Coroa se sobrepunham aos da fé. Deste modo, toda a estrutura criada pelos jesuítas é desmontada e o estado passa a assumir a organização administrativa da educação. As ações, antes desconexas e fragmentadas, somente foram organizadas com o estabelecimento de planos de educação e a nomeação de professores pela Coroa. O curso de humanidades, implantado pelos jesuítas, passa a ser substituído pelo sistema de disciplinas isoladas por meio de aulas régias. Essa mudança marca a implantação do ensino público oficial no Brasil e a destituição do que podemos chamar de modelo jesuíta; as populações indígenas deixam de ter acesso à escolarização.

Esta situação mantém-se até 1808, quando a Coroa Portuguesa instala-se no Brasil e as disciplinas avulsas são transformadas em cursos “menores” e “maiores”, primário-secundário e superior, respectivamente. As escolas de “primeiras letras” ou primárias eram diferenciadas por gênero e disciplinas: aulas de leitura, escrita, cálculos, história do Brasil, princípios de moral e doutrina religiosa, para os meninos, e aulas de leitura, escrita, cálculos elementares e prendas domésticas, para as meninas (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 68).

Em 1808, a vinda da família real traz significativas mudanças no ensino no Brasil. A instituição do ensino profissionalizante, a criação da Biblioteca Nacional e a preparação para o ingresso em atividades voltadas para servir à Coroa são ações que se destacam. Como nos períodos anteriores, o acesso à educação era destinado aos filhos de europeus e no caso da educação superior, a restrição era maior: somente filhos da elite, assim nobreza e aristocracia podiam dar continuidade a seus estudos. As primeiras instituições de ensino superior brasileira datam da transferência da corte portuguesa para o Brasil e já nascem com suas diretrizes e as formas de ingresso regulamentadas pela Coroa. São elas: a Escola de Cirurgia e Anatomia, em Salvador, a Escola Anatomia e Cirurgia e a Academia da Guarda Marinha, ambas no Rio de Janeiro. Em 1810, tem-se a Academia Real Militar; em 1818, é fundado o curso de Desenho Industrial, em Salvador; em 1827, são fundadas as Faculdades de Direito de São Paulo e de Olinda. A primeira universidade do e no Brasil só seria fundada em 1920.

Vale ressaltar que no século XIX, o modelo de estudo era voltado, sobretudo, para a formação de profissionais para preencher os postos de trabalho socialmente privilegiados. E como acontece até hoje, a posse do diploma significava prestígio social. Embora seja um marco importante na história política brasileira, a Independência do Brasil (1822) não trouxe avanços significativos no que tange à educação. Foi um período de poucos investimentos no setor, e apesar da gratuidade do ensino ser estabelecida pela corte, isto não representou

ampliação de espaços de aprendizagem, de formação qualificada para professores ou de modernização da metodologia do ensino.

Simultaneamente, as iniciativas para a escolarização de negras e negros não cessavam. Um exemplo é do periódico *Journal d'éducation*, que em julho de 1819 publica a correspondência trocada entre brasileiros e franceses residentes no Brasil, com a *Société pour l'instruction élémentaire*. Em carta do Conde de Scey, um mecânico parisiense recém-chegado ao Rio de Janeiro, ao Presidente da Sociedade pela Instrução Elementar de Paris, comunica o planejamento de aplicação do método de ensino monitorial/mútuo⁴³ junto às/aos escravizadas/os (BASTOS, 1997).

A sorte dos negros é tão desgraçada que concorrer para amenizá-la entramos, sem dúvida, nos aspectos filantrópicos da sociedade. Pela instrução os negros conseguem reunir os fundos necessários para comprar a sua liberdade e a de seus filhos. Não tenho mais nada a acrescentar a essa observação. Assim que meus ensaios tiverem tido aprovação do governo, enviarei cópia do processo verbal à Sociedade e informá-la-ei dos resultados dos meus esforços, que terão vencido, e o espero, todos os obstáculos (JOURNAL D'ÉDUCATION, 1819, n.p)⁴⁴.

Dois anos após a Independência, a primeira Carta Constitucional Brasileira (1824) versava sobre o ensino primário gratuito e extensivo a todos os cidadãos (negros e indígenas estavam excluídos). O acesso das camadas mais empobrecidas da população à escola continuava incipiente. Por outro lado, a elite continuava a manter a escolarização de seus filhos, com envio de jovens a Portugal para garantir uma formação de qualidade.

A Lei Geral, de 15 de outubro de 1827⁴⁵, marca a instituição das chamadas escolas de primeiras letras, o que equivaleria hoje às escolas de ensino fundamental. Esta Lei permitia que meninas e meninos pudessem estar juntos nas escolas de letras. Conquanto, não houvesse especificações sobre, por exemplo, a durabilidade do ensino primário, esta Lei pode ser considerada a primeira forma específica de organização do ensino no Brasil. Cruz (2011) assinala que, embora não fosse o objetivo do Império, a reforma possibilitou o ingresso de crianças negras nas escolas maranhenses. Em suas palavras:

No caso da instrução pública, o próprio contexto, marcado pela regulamentação da existência de aulas de primeiras letras destinadas à instrução elementar da população livre nas vilas mais povoadas das províncias, com Lei de 15 de outubro de 1827, e posteriormente, em 1849,

⁴³O método mútuo, também conhecido como *méthode mutuelle* se constitui no ensino da/do estudante por si mesma/o. Todas/os estudantes ocupam a mesma sala de aula e cada sala possui sete classes diferentes, com a/o mesma/o estudante podendo pertencer a inúmeras classes de níveis distintos.

⁴⁴*Journal d'éducation*. Paris, ano IV, n. X, juillet 1819.

⁴⁵Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html Acesso em 20 dez 2022.

com a Lei provincial n.º. 267 de 17 de dezembro, que condicionava os salários dos professores a determinadas quantidades de discípulos, observa-se ampliação das possibilidades de negros desenvolverem trajetórias escolares nas escolas públicas maranhenses, uma vez que esta população era composta majoritariamente por negros e mestiços (CRUZ, 2011, p. 941-942).

Entretanto, o acesso de crianças negras continuava oficialmente proibido como se pode verificar na Lei Provincial de 1837: “Artigo 3º. São proibidos de frequentar as Escolas Publicas: 1º Todas as pessoas que padecerem molestias contagiosas. 2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos”⁴⁶. Quanto aos docentes, estes deveriam custear a complementação de sua formação, caso fossem considerados pelo Estado pouco capacitados para exercer a função. Nesta época, a maioria dos professores possuía a formação régia, resultante da reforma pombalina.

Dominar as letras se constituía em um valioso capital político. Segundo o Arquivo Público do Estado do Maranhão (2001), as lideranças do movimento conhecido como Balaiada se utilizaram da escrita para comunicação junto às autoridades, o que corrobora a hipótese de que saber ler e escrever eram importantes para a organização política da coletividade negra.

Percebe-se que o uso da leitura e da escrita não se constituía em prática cultural vivenciada apenas pelos negros que visavam inserção social na dinâmica da sociedade imperial. Também se faziam presentes práticas de leitura e escrita entre aqueles que tinham no confronto da ordem estabelecida a sua forma de vida, a exemplo dos que viviam em quilombos e organizavam insurreições (CRUZ, 2016, p. 186).

A revolta ocorrida, sob o comando de Negro Cosme e Manuel Balaio, ganha as ruas do Maranhão entre 1838 e 1841. O estopim para a revolta foi o protesto contra as autoridades provinciais, devido ao fato de uma delas ter abusado sexualmente da filha de Manuel Balaio. A revolta conquistou vários aliados e se estendeu até o centro comercial do Maranhão. Dias depois, Negro Cosme agregou cerca de três mil escravizadas/os para batalhar ao lado de Manuel Balaio. Dentre a documentação encontrada, merece atenção a carta escrita pelo líder do Quilombo da Fazenda da Lagoa Amarela, em que reivindicava o fim do trabalho escravo e proteção para a população negra após sua libertação (APEM, 2001).

Negro Cosme não era apenas considerado perigoso pelas suas atitudes no âmbito do combate armado, pois ele criou uma escola de primeiras letras para os aquilombados. A escola da Fazenda da Lagoa Amarela é a única que,

⁴⁶Lei n.º 1, de 14 de janeiro de 1837. Dispõe sobre a Instrução primária. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf>. Acesso em 20 dez. 2020.

até o momento, se tem conhecimento de ter existido nos quilombos brasileiros do século XIX (CRUZ, 2016, p. 168).

As experiências da população negra e a busca por seus direitos fazem parte da formação histórico-social brasileira. Desde a constituição dos primeiros Quilombos, os movimentos voltados para a garantia dos direitos da população negra vêm buscando minimizar as desigualdades entre as diferentes coortes raciais no Brasil.

O quilombo foi, portanto, um acontecimento singular na vida nacional, seja qual fôr o ângulo porque o encaremos. Como forma de luta contra a escravidão, como estabelecimento humano, como organização social, como reafirmação dos valores das culturas africanas, sob todos estes aspectos o quilombo revela-se como um fato novo, único, peculiar, uma síntese dialética (CARNEIRO, 1958, p. 24-25).

Nas palavras de Nascimento (2006 [1985]):

Numerosas foram as formas de resistência que o negro manteve ou incorporou na luta árdua pela manutenção da sua identidade pessoal e histórica. No Brasil, poderemos citar uma lista destes movimentos que no âmbito social e político é o objetivo do nosso estudo, *Tratase do Quilombo (Kilombo)*, que representou na história do nosso povo um marco na sua capacidade de resistência e organização. Todas estas formas de resistência podem ser compreendidas como a história do negro no Brasil (NASCIMENTO, 2006 [1985], p. 117).

Os Quilombos não se constituíam como uma organização isolada e nem homogênea. Alguns chegaram a ter mais de 10 mil negras/os o que demandava uma estrutura complexa; outros, com menos participantes, possuíam uma organização social simplificada, com foco na defesa do território. Conforme Moura (1986), alguns Quilombos acolhiam pessoas marginalizadas dentro do sistema escravocrata como desertores do serviço militar, indígenas, libertos marginalizados, mascates, pobres. Havia também uma aproximação com a guerrilha, que costumava lhes informar sobre possíveis ataques da metrópole. Carneiro (1958) aponta que:

Os quilombos tiveram, pois, um momento determinado. O desejo de fuga era certamente geral, mas o estímulo à fuga vinha do relaxamento da vigilância dos senhores, causado, êste, pela decadência econômica. E, por outro lado, os quilombos se produziram nas regiões de maior concentração de escravos, de preferência durante as épocas de maior intensidade do tráfico. Quanto aos negros crioulos, utilizaram outras maneiras de fugir ao "rigor do cativo" – passaram à luta aberta, como na Balaiada, justicaram os senhores, como nas fazendas fluminenses, ou buscaram a liberdade nas cidades (CARNEIRO, 1958, p. 17).

Na tentativa de inserir o Brasil no seletor grupo das nações reconhecidas como civilizadas, a corte instituiu a Reforma Couto Ferraz (Decreto 1.331/1854)⁴⁷ que se constituía em um vasto conjunto de medidas promovidas pelo Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário. Dentre os dispositivos, estavam novas determinações para o funcionamento das Escolas de Medicina, Academia de Belas Artes e dos chamados cursos jurídicos. No caso do ensino primário, a Reforma instituiu a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino a todas as crianças acima de sete anos. No caso das crianças libertas, esta condição deveria ser comprovada documentalmente, sendo admitidas crianças escravizadas, com com moléstias infectocontagiosas e adultos. Esse regramento impossibilitava o acesso da maioria das crianças negras aos estudos.

Mais de 20 anos depois da Reforma Couto Ferraz, o Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879⁴⁸, instituiu a Reforma do Ensino Primário e Secundário na Corte e a Reforma do Ensino Superior em todo o Império. Foi a partir do chamado Decreto Leôncio de Carvalho, que a população negra livre e liberta, residente no município da Corte, pôde ter acesso legal à escola noturna.

Tendo como público-alvo o indivíduo livre e liberto, pode-se inferir que, desde sua origem, as escolas noturnas eram vetadas aos escravos. Tal veto caiu, em abril de 1879, um ano após a criação dos cursos de jovens e adultos, com a Reforma do Ensino primário e secundário apresentada pelo próprio Leôncio de Carvalho (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 136).

O fim da proibição de matrículas para a população negra liberta não significou uma mudança significativa na realidade educacional deste público. Somente aquelas/es consideradas/os mulatas/os ou que prestavam serviço na casa-grande conseguiam ultrapassar a barreira do ensino básico e chegar à escola normal. Gonçalves; Silva (2000) indicam que em inúmeras províncias, mesmo após a implantação da Lei, a participação de negros/os, independente da condição, era vetada.

Em suma, as escolas noturnas representaram, no período em questão, uma estratégia de desenvolvimento da instrução pública, tendo em seu bojo poderosos mecanismos de exclusão, baseados em critérios de classe (excluía-se abertamente os cativos) e de raça (excluía-se também os

⁴⁷Decreto n.º 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do municipio da Côrte. (Tal como o original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 02 jun. 2022.

⁴⁸Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. (Tal como o original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 02 jun. 2022.

negros em geral, mesmo que fossem livres e libertos). Ainda que amparadas por uma reforma de ensino, que lhes dava a possibilidade de oferecer instrução ao povo, essas escolas tinham de enfrentar o paradoxo de serem legalmente abertas a todos em um contexto escravocrata, por definição, excludente (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 136).

No caso de territórios em que a miscigenação era uma constante como, por exemplo, no Maranhão, com a população preta e parda superando a branca numericamente, o direito à educação nunca foi concedido ao povo africano e suas/seus descendentes. Cientes da importância de saber ler e escrever muitas/os escravizadas/os se passavam por libertas/os como tentativa de obter acesso ao ensino elementar. Em busca de instrução, eram inúmeras as estratégias dessa população negra, uma vez que, havia certa consciência de que alcançar esse direito possibilitaria a inserção em certos espaços e a comunicação com as lideranças do movimento abolicionista (CRUZ, 2007).

Com a restrição do acesso à escolarização – oficial e extraoficialmente – algumas iniciativas buscavam alfabetizar as/os negras/as africanas/os e suas/seus descendentes. Destaca-se o papel das associações, irmandades e sociedades negras, que tinham como meta não apenas a formação escolar, mas a manutenção das culturas e sociabilidades que faziam parte das tradições africanas.

Estas instituições religiosas criaram as bases para novas formas de organização política dos negros e negras no século XX. Destaca-se a importância da Irmandade Nossa Senhora da Boa Morte (irmandade de mulheres negras), situada em Cachoeira, Recôncavo Baiano, Bahia. No geral, essas irmandades funcionavam como associações mutualistas de assistência e ajuda material. Algumas delas controlavam setores de hospitais e prestavam assistência a escravos mutilados ou inválidos. Elas existiram, praticamente, em todo o Brasil, no meio urbano (ALMEIDA, 2014, p. 119).

As primeiras instituições de assistência surgiram no século XVII e tinham dentre seus objetivos ampararem seus membros em caso de doença, invalidez ou morte, por meio da doação de medicamentos, pagamento de sepultamentos e de pensões às viúvas e famílias com crianças. O associativismo negro, aqui compreendido como “[...] uma noção dinâmica envolvendo um processo contraditório e conflitivo que combina resistência, assimilação e (re)apropriação de ações coletivas e formas organizativas para a defesa dos interesses específicos do grupo” (DOMINGUES, 2014, p. 253), foi um importante mecanismo de proteção à população negra no período imperial e nos primeiros anos da república. As irmandades, associações, grêmios, sociedades, dentre outras nomenclaturas, ofereciam ajuda mútua e caritativa às/aos negras/os, visando garantir uma mínima proteção social. Sobre o associativismo negro, Jonatas Roque Ribeiro (2020) afirma que:

O associativismo negro esteve presente desde o surgimento das primeiras práticas organizativas no século XIX, como as irmandades leigas e as corporações de ofícios. No século XX, as associações poderiam ser marcadamente culturais, educativas, religiosas, sindicais, mutualistas ou abranger todas essas dimensões. As associações mutualistas, por exemplo, procuraram oferecer determinados benefícios, como o auxílio em casos de doença e funerais, bem como assistência médica e farmacêutica. Algumas foram criadas por trabalhadores escravizados e seus descendentes, outras estiveram relacionadas aos trabalhadores livres de determinadas profissões, mais ou menos, especializadas (RIBEIRO, 2020, p. 124-125).

As irmandades mais antigas de que se tem notícia são a Irmandade do Rosário no Rio de Janeiro (1639), a Irmandade do Rosário em Belém (1682) e a Irmandade do Rosário da Bahia, (1685). A devoção das/os negras/os aos santos cultuados pelo catolicismo como Nossa Senhora do Rosário, São Benedito e Santa Efigênia são responsáveis pelos nomes dados à maioria das irmandades. “A criação e, sobretudo, a proliferação das irmandades negras relacionam-se com o crescimento da população escrava e forra, com a necessidade de catequização implícita no projeto colonial e, também, com o grande interesse dos escravos e libertos por elas” (REGINALDO, 2018, n.p). Cruz (2007) assinala que:

As Irmandades foram consideradas como espaços importantes da organização comunitária no contexto do Brasil colonial e imperial. Consistiram em entidades leigas de caráter religioso que se agregavam nas igrejas católicas congregando seus membros em torno de um santo de devoção comum, proteção mútua e realização de obras caritativas. Essas entidades eram mantidas por contribuição de seus membros e por doações de particulares, muitas vezes contempladas em testamentos (CRUZ, 2007, p. 26).

Essas entidades, em sua maioria, possuíam uma organização administrativa complexa, com estatuto, diretorias e conselhos. Com um perfil voltado para a caridade e valorização da memória negra, muitas delas dispunham de salas de aula, bibliotecas e oficinas para a alfabetização e ensino de ofícios que possibilitassem o acesso ao trabalho.

Suas atividades variavam bastante: assembleias de associados; palestras; apresentações literárias, teatrais e musicais; bailes; excursões; concursos (como os dos blocos carnavalescos); homenagens aos ícones negros (como Luís Gama e José do Patrocínio); competições desportivas; convescotes; cursos de alfabetização [...]. As associações labutavam por constituir espaços autônomos de sociabilidade, política, cultura, lazer, e, como denominador comum, guardavam a preocupação com o progresso moral, intelectual, cultural e social do negro (DOMINGUES, 2018a, n.p.).

Uma das primeiras instituições a ter como eixo central de atuação a escolarização é a Fundação Club dos Libertos. Logo após sua fundação, em 1881, o Club fundado por João Clapp, inaugura uma escola. Destinada à população escravizada e liberta, a escola também

aceitava brancos e pessoas de diferentes idades e nacionalidades. O Club fornecia, além da alfabetização, ensino profissionalizante, por meio de cursos de encadernação e pautaço. Outra atividade recorrente era a realização de eventos com fins de arrecadar fundos para a compra de cartas de alforria. O Club se posicionava fortemente contra a escravidão e chegou a redigir um manifesto se opondo à escravidão. Assinado por abolicionistas, foi endereçado aos deputados brasileiros. Como descrevem Wlamyra Albuquerque; Walter Fraga Filho (2018):

O manifesto da Confederação, endereçado aos deputados brasileiros, mostrava os prejuízos econômicos do uso da mão de obra escrava, e explicitava o quanto o sistema escravista era insustentável em termos jurídicos e, por isso, comprometia o futuro nacional. Juntamente com José do Patrocínio e Aristides Lobo, André Rebouças foi um dos autores do manifesto (ALBURQUERQUE; FILHO, 2018, n.p).

Considerado pela historiografia como o primeiro professor negro do Brasil, Pretextato dos Passos inaugura, no ano de 1853, em sua residência no Rio de Janeiro, uma escola primária para meninos negros. A criação dessa escola é uma construção conjunta, fruto das lutas dos pais das crianças negras. Diante da impossibilidade delas receberem educação formal dentro do ambiente escolar, pais e professoras/es negras/os criaram alternativas para a sua inserção no processo educacional. Santos (2014) indica que conjuntos de pais negros produziram abaixo-assinados que foram encaminhados ao Inspetor Geral da Província em favor da prática do ensino e da continuidade das aulas pelo professor Pretextato dos Passos.

[...] houve reivindicações e lutas de indivíduos e/ou de grupos de pretos e pardos por educação formal para os seus filhos, mesmo em uma sociedade que impunha severos limites a esses grupos raciais. [...] a educação já começava a ser um valor extremamente forte para a população negra em pleno regime escravista (SANTOS, 2014, p. 45).

Outro professor, Hemetério José dos Santos (1858-1939) era filósofo e gramático. Professor da Escola Normal do Distrito Federal e do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, o professor Hemetério buscou inserir estudantes negras/os no sistema educacional da época. Em seus textos podem ser encontrados traços de defesa da igualdade de direitos entre homens e mulheres no acesso à escola e uma produção abolicionista. Indo além da inserção de negras/os, o professor se empenhava para que a negritude fosse representada nos livros didáticos, pela construção de escolas próximas às fábricas e pela criação de cursos noturnos, a fim de possibilitar aos trabalhadores a oportunidade de se escolarizarem. Em o *Livro dos meninos* (1881), o autor assume uma postura abolicionista ao defender o fim da escravidão.

Aderaldo Pereira dos Santos (2019) em seu estudo sobre Hemetério dos Santos ressalta o esforço do autor por um projeto educacional antirracista:

Desta feita, a título de esclarecer o que denomino de antirracismo político-pedagógico de Hemetério José dos Santos, argumento que o professor empunhou “armas” políticas e pedagógicas para combater o racismo do seu tempo. Por conseguinte, identifiquei o seu antirracismo presente em diversas atividades e labutas com as quais esteve comprometido. Na abordagem que fez sobre o tema das “raças” no Livro dos meninos, publicado em 1881, em que se coloca frontalmente contra a teoria da hierarquização das “raças humanas” (SANTOS, 2019, p. 65).

O posicionamento de Hemetério José dos Santos se faz presente nas obras *Pretidão de amor* (1905) e *Carta aos Maranhenses* (1906). Nesta, o autor mostra com maior clareza seu posicionamento político-pedagógico, ao afirmar que a finalidade da escola pública deveria ser colaborar com uma educação voltada para a formação de uma cidadania que respondesse à realidade social do Brasil naquele momento. Neste escrito, o professor apresenta seu pensamento em torno de uma escolarização que pudesse colaborar para a integração social de negras/os. Segundo Santos (2019):

Para o professor Hemetério, a educação aparece como uma “arma” a ser empunhada em pelo menos três dimensões: obter conhecimento para enfrentar no campo da política e das ideias os propagandistas das teorias raciais que defendiam a inferioridade dos negros; proporcionar a ele próprio e a sua família uma base de mérito profissional visando a mobilidade social; e, através da escolarização e instrução pública, estender para as outras camadas sociais a possibilidade de que elas mesmas viessem a manejar “a arma da educação” a seu favor no sentido do progresso de suas próprias vidas, ou, dizendo de outra forma, para que pudessem exercer sua cidadania (SANTOS, 2019, p. 169).

A assinatura da Lei n.º 3.353, de 13 de maio de 1888⁴⁹, não significou acesso aos direitos sociais de negras/os. Com a liberdade em mãos, porém invisibilizadas socialmente, essa parcela da população continuaria marginalizada. Ademais, no ano seguinte, o advento da República não trouxe um projeto educacional que abarcasse a maioria da população.

[...] no final do século XIX e início do século XX a população negra viveu dois momentos distintos que se opõe e que se complementam: a ação branca e a ação negra. A primeira ação provinha do discurso das elites intelectuais e políticas que afirmavam a necessidade de escolarização dos negros. Obviamente, a meta do processo educativo para os negros, segundo as elites, era o disciplinamento desse segmento para inserção no mercado de trabalho. A segunda, refere-se à relação da própria população negra com a escola. A preocupação com a inserção do negro na escola, assim como as barreiras impostas pelo racismo, foram temas da imprensa negra, dos documentos

⁴⁹Lei n.º 3.353 de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. (Tal como o original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-3353-13-maio-1888-533138-publicacaooriginal-16269-pl.html>. Acesso em: 16 jul. 2022.

oficiais do governo (relatórios de professores e inspetores), as listas de matrículas que mencionavam a presença de alunos e professores negros nas escolas (ALMEIDA, 2011, p. 121).

Contudo, a atuação das associações e irmandades negras por meio da alfabetização de adultos e do ensino profissionalizante permitiu que uma parcela das/os negras/os atingisse o letramento e se qualificasse profissionalmente. Com o fortalecimento desses grupos por meio da instituição de escolas operárias e escolas rurais, recém-libertas/os passam a acessar o ambiente educacional de maneira regular.

Essas escolas propiciaram a escolarização profissional e superior de uma pequena parcela da população negra, não obstante a existência de uma conspiração de circunstâncias sociais que mantinham os negros fora da escola. Pretos e pardos que obtiveram sucesso nesta direção formaram uma nova classe social independente e intelectualizada. A mobilização desta classe configurou-se como um mecanismo de auto-proteção e resistência, servindo de base para a (re)organização das primeiras reivindicações sociais negras no pós-abolição e o surgimento dos movimentos negros (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 73).

Como apontado no capítulo anterior, os ideais eugenistas permeavam os debates sobre como a composição sócio populacional do Brasil deveria ser desde o fim do século XIX. O propósito do movimento eugenista era, por meio do embranquecimento da população, elevar o Brasil à categoria de nação civilizada. Importa aqui tecer breves considerações sobre o significado de ser civilizado no Brasil império. “Os códigos de postura publicados constantemente nas províncias de todo o Brasil, exemplificam a tentativa de regulamentar os ‘bons costumes’ e visavam a coibir todas as práticas que desvirtuassem o modelo estabelecido” (CRUZ, 2016, p. 165).

A civilização estava associada a ter costumes europeus. Linguagens, vestuários e hábitos deveriam ser os mais próximos possíveis das práticas europeias. Levando-se em conta que esses padrões acreditam que seu processo civilizatório está associado ao domínio mercantil, territorial e à concepção de superioridade de um grupo racial sobre o outro; tudo aquilo que não se enquadrava nos padrões eurocentrados era visto como inculturado, incivilizado.

O principal foco dos grupos comprometidos com a civilização brasileira era o controle das práticas culturais de origem africana. Aos poucos, as festas, os batuques, as danças, os ajuntamentos de pretos, a capoeira, os rituais religiosos foram se tornando caso de polícia. Ao mesmo tempo, estar associado a tais práticas culturais passou a soar negativamente, produzindo o distanciamento dos sujeitos que almejavam gozar de boa aceitação social (CRUZ, 2016, p. 164).

Tendo como um dos seus principais representantes Levi Carneiro, conferencista no 1º Congresso Brasileiro de Eugenia, realizado em 06 de julho de 1929, com o tema *Educação e Eugenia*, os defensores dessa teoria acreditavam que por meio do ensino formal seria possível controlar os relacionamentos matrimoniais e gerar “boas” heranças genéticas. “Ora, nesse conflito entre o indivíduo e a raça é que a Educação provê – é só ella póde provêr, pela educação moral, pela educação sanitária, pela educação intelectual” (CARNEIRO, 1929, p. 111). Na concepção dos teóricos eugenistas, a escolarização, por possuir naquele período um caráter corretivo, seria um dos principais instrumentos para o sucesso do branqueamento da população brasileira.

Um conjunto de crenças e práticas desenvolvidas desde o final do século XIX, a eugenia visava aperfeiçoar racialmente o ser humano, fazendo uso dos conhecimentos sobre evolução e hereditariedade. Desse modo, ela pressupunha não só a existência de raças humanas, mas a desigualdade entre elas e da possibilidade de aprimorá-las por meio da intervenção científica (SANTOS, 2022, p. 208).

Para que o projeto eugenista fosse bem-sucedido, seria preciso avançar para além da hereditariedade e das opções por pais que cumprissem os requisitos biológicos, a escola teria um papel fundamental para orientar as famílias nas escolhas que atendessem o ideal de branqueamento. No entendimento de Carneiro (1929) seria por esse meio que daria forma definitiva à raça pura, uma vez que ela transformaria os sentimentos humanos.

Aqui, a eugenia fez parte da formulação de diferentes ações estatais. [...] a eugenia também esteve presente na própria ideia de educação nacional propagada nas décadas de 1930 e 1940, bem como em projetos de identificação criminal desenvolvidos para antecipar as ações policiais. Ela foi um alicerce ideológico de um momento crucial da história do Brasil, um período no qual muito daquilo que reconhecemos como “tipicamente brasileiro” foi construído e ressignificado (SANTOS, 2022, p. 209).

A escola se tornaria então um elemento-chave na busca pela pureza racial. Após o fracasso do projeto de embranquecimento via imigração europeia, a educação eugenista se tornaria o mecanismo de controle da reprodução e do comportamento da população contra a degenerescência racial. “A escola passou a excluir esses saberes para adotar deliberadamente um ideal civilizacional europeu. Não por acaso, nos currículos escolares, o ensino de cultura geral e humanística se tornou sinônimo de perspectiva eurocêntrica – uma herança que carregamos até hoje” (SANTOS, 2022, p. 227). O apagamento dos saberes negros e indígenas, dentro dos espaços da escolarização formal, a perseguição aos ritos de matriz

africana, por meio da criminalização e utilização do crime de charlatanismo, eram modos de legitimar cada vez mais o projeto de europeização do Brasil.

O Decreto n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930⁵⁰, institui o Ministério da Educação e Saúde Pública, uma das primeiras medidas do governo provisório de Getúlio Vargas. As reformas implantadas pelo então ministro Francisco Campos buscavam uma atuação mais eficaz no âmbito do ensino, porém eram conservadoras e dialogavam com a teoria eugenista, em voga naquele período. Somente na Constituição de 1934, é inserido um capítulo inteiro sobre esse tema. O sistema educacional da época torna-se um pouco mais centralizado e seguia as determinações do governo varguista.

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (Constituição Federal, 1934, art. 149).

Ainda que versasse sobre a educação enquanto um direito de todos, a perspectiva eugenista era defendida pelo estado brasileiro da época, como é possível verificar no texto constitucional.

Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas:

- a) assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar;
- b) estimular a educação eugênica;
- c) amparar a maternidade e a infância;
- d) socorrer as famílias de prole numerosa;
- e) proteger a juventude contra toda exploração, bem como contra o abandono físico, moral e intelectual;
- f) adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a moralidade e a morbidade infantis; e de higiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissíveis;
- g) cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais (Constituição Federal, 1934, art. 138).

As décadas seguintes são marcadas por dois fatores: o primeiro diz respeito a uma nova organização curricular do ensino secundário, e a segunda refere-se ao aumento do ensino profissional. O Decreto-Lei n.º 4.244 de 9 de julho de 1942⁵¹, organiza o ensino básico em dois ciclos: o ginásio, com quatro anos de duração e a introdução das disciplinas relacionadas

⁵⁰Decreto n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. (Tal como o original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 jul. 2022.

⁵¹Decreto-Lei n.º 4.244 de 9 de julho de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. (Tal como original). Acesso em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em: 16 jul. 2022.

às Humanidades (português, história etc.) ao lado das chamadas Ciências Naturais (matemática, ciências etc.), e o segundo ciclo que se dividia entre clássico e científico. Na esteira do Estado Novo, a disciplina Moral e Cívica era obrigatória e tinha por objetivo a formação voltada para que as/os estudantes tivessem compromisso com a pátria. No caso do ensino profissionalizante, este foi impulsionado pelo desenvolvimentismo que marca o Brasil nesse período. Era preciso formar mão-de-obra qualificada para atender as demandas da indústria e isso passaria necessariamente pela instituição de uma política educacional que contemplasse as exigências do mercado. Com o fim da ditadura varguista e a continuidade do processo de industrialização, a intenção era, que finalmente, o país entrasse no rol das nações civilizadas.

A década de 1960 é marcada pela ampliação da educação básica a todas as categorias sociais, e, a partir desse momento, verifica-se uma maior presença de estudantes negras/os nas escolas. No ano de 1961, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁵² que se tornaria o documento mais importante no que se refere à regulamentação do ensino do país. Aqui passa a ser garantida uma maior participação das mulheres na escola pública. A segunda versão do documento, datada de 1971⁵³, inclui a obrigação do ensino primário em até oito anos e os termos 1º e 2º graus passam a significar as diferentes fases da educação básica.

Com a implantação do regime militar, em 1964, a tendência progressista do ensino é interrompida e as escolas assumem um caráter tecnicista. Para o povo negro se trata de um período marcado por racismos, agressões, reforço de estereótipos. A Lei n.º 5.540 de 28 de novembro de 1968⁵⁴ promove uma ampla reforma no ensino superior, com a junção de inúmeras escolas isoladas e a instituição de universidades. Essa mudança foi pautada principalmente na formação de uma universidade onde o desenvolvimento da área de pesquisa fosse priorizado. Seguindo a lógica do momento político vivido pelo país, a defesa era de um ensino superior aberto aos investimentos estrangeiros, com isso houve uma expansão do número de vagas oferecidas, o que possibilitou o acesso das camadas médias às universidades. Somente após a redemocratização, a educação é inserida no rol de políticas sociais que devem, de fato, ser asseguradas pelo Estado. A Constituição Federal de 1988 marca o

⁵²Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Tal como o original). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 16 jul. 2022.

⁵³Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. (Tal como o original). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 16 jul. 2022.

⁵⁴Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. (Tal como o original). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 16 jul. 2022.

reconhecimento da diversidade étnico-racial e a necessidade de garantir esse direito a todas as pessoas.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, art. 208).

O século XXI⁵⁵ se inicia com a intensificação das pressões dos movimentos de luta por justiça racial, pela democratização de todos os níveis de ensino e contra o epistemicídio da participação de negras/os e indígenas na formação sócio-histórica do Brasil. A Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e inclui no currículo oficial da rede básica a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (LEI N.º 10.639, 2003).

Somente no ano de 2008, com a promulgação da Lei n.º 11.645, de 10 de março, o estudo da cultura indígena passa a ser obrigatório nas instituições educacionais do Brasil.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história

⁵⁵ A Lei n.º 12. 711, de 29 de agosto de 2012, será abordada no capítulo que se segue.

da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (LEI Nº. 11.645, 2008. Grifo nosso).

No entanto, a aplicação dessa legislação pelas instituições de ensino brasileiras não foi consolidada de forma plena. O que se vê é a aplicação da Lei somente em datas que se fazem memórias a esses povos como 19 de abril, 13 de maio e 20 de novembro, com ações pontuais, de viés culturalista e muitas vezes apresentando esses povos como exóticos e distantes das/os “brasileiras/os”. São raros os estabelecimentos de ensino que incorporaram a temática racial em seus cotidianos. Em uma sociedade na qual o racismo faz parte das raízes históricas, qualquer mudança de paradigma implica em ações constantes e consistentes por parte do Estado, das instituições educacionais e dos movimentos que lutam por justiça racial.

2.2. Escrita, substantivo feminino: Rosa Maria Egipcíaca e Maria Firmino dos Reis

Autora de *Sagrada Teologia do Amor de Deus Luz Brilhante das Almas Peregrinas* (1751), Rosa Courana (1719-?) nasceu em data incerta na terra de Courá, Costa de Ajudá, litoral do que atualmente é o Benin⁵⁶. Escravizada, desembarca em 1725, aos seis anos de idade no Porto do Rio de Janeiro. Durante oito anos viveu como cativa e foi submetida a todas as formas de violência sexual por seu dono. Aos quatorze anos foi vendida para Ana Garcês de Moraes e levada para um povoado próximo de Mariana em Minas Gerais. Permaneceu em Minas por aproximadamente 20 anos e durante esse período vendeu seu corpo aos escravizados que trabalhavam na extração do ouro.

No ano em que Rosa chegou a Minas Gerais, 1733, esta capitania estava no seu apogeu, absorvendo, cada vez mais e mais, mão-de-obra escrava: de 1715 a 1727 saem do Rio de Janeiro mais de 26 mil cativos em direção às Minas, uma média de 2300 negros todos os anos. Ao chegar a esta região, existiam, na capitania, por volta de 96 mil cativos, dos quais, somente em Mariana, sede da comarca, residiam mais de 26 mil. Os brancos

⁵⁶São poucas as informações a respeito da nação Courá. Nos documentos disponíveis sobre essa nação são encontradas referências como courá, curá, curamo, curano, couxaina, courã, karam, courano da Costa da Mina, courá-baxé, courá-mina, courana da Costa da Mina, dentre outras denominações (MOTT, 2005).

representavam tão somente um quarto da população mineira (MOTT, 2005, p. 04).

Por volta de 30 anos de idade, após adquirir uma enfermidade que lhe provocava dores atrozes, Rosa deixa a prostituição. E em 1748, após uma experiência mística, vende os bens adquiridos – joias e roupas – e doa aos pobres. Passa a adotar uma vida voltada à prática do catolicismo. A fama de mística ganha Mariana, Ouro Preto e São João Del Rei. Em 1751, retorna ao Rio de Janeiro e passa a viver sob a tutela do Padre Francisco Gonçalves Lopes, chamado de Padre Xota Diabos por realizar a prática do exorcismo. Neste período, Rosa e suas visões se tornam conhecidas na capital e em Lisboa. É na chegada ao Rio de Janeiro que Rosa Courana, passa a se chamar Rosa Maria Egipcíaca inspirada em Santa Maria Egipcíaca, santa nascida no Egito e venerada como patrona das mulheres que se arrependem de terem se prostituído. Com a mudança de nome, vem o desejo – segundo a própria Rosa – devido a um pedido de Nossa Senhora para aprender a ler e escrever. “Em uma ocasião, ao acabar de comungar, sentiu no interior uma voz que lhe disse que havia de aprender a ler e escrever, que o Espírito Santo lhe traria uma pena florida que havia de fazer um livro [...]”. (Trecho citado pelos Inquisidores de Lisboa, referente ao Julgamento de Rosa Maria. MOTT, 1993)

Segundo a historiografia, Rosa foi a primeira mulher negra a escrever um livro no Brasil, sendo também a primeira africana no Brasil a conhecer as letras.

A negra courá tem ambições: não basta pregar, como Cristo fazia. Ela se dá conta que se aprender a ler terá a chave dos mistérios divinos, poderá mergulhar na própria fonte da revelação católica e por conta própria aprender orações, ladainhas e dogmas que até então só tinha acesso ex auditu, através do ouvido, quer nos sermões dominicais, quer nos conselhos particulares que lhe davam os sacerdotes. Rosa cumprirá a determinação da ‘Divina Pombinha’: aprenderá a ler e a escrever (MOTT, 1993, p. 80)

Em 1754, após angariar doações, especialmente vindas de Minas Gerais, funda próximo ao Largo da Carioca, o Recolhimento de Nossa Senhora do Parto casa de acolhimento a mulheres abandonadas por seus maridos, fugitivas de homens violentos e ex-prostitutas. Segundo a historiografia, na casa de Recolhimento, além dos ensinamentos da doutrina católica, Rosa, que neste período era chamada de Madre Rosa e de Flor do Rio de Janeiro, mesmo não tendo o domínio da escrita, passava seus conhecimentos às mulheres residentes. Uma escravizada que aprendeu um dos principais mecanismos de dominação simbólica do Brasil colonial gerou incômodos nas elites. Nos anos 1760, seu livro foi destruído, suas cartas onde descrevia seus projetos de estabelecer vínculos mais igualitários entre homens e mulheres, desapareceram. Rosa, proclamada Santa pelo povo do Rio de

Janeiro, caiu em desgraça junto às autoridades eclesiais e foi denunciada por heresia ao Tribunal da Inquisição de Lisboa em 1762. Permaneceu no cárcere do Santo Ofício até 1763. Em 1765, o processo foi encerrado sem as devidas conclusões, tendo seu último registro em 1767 (MOTT, 1993). A partir daí não se tem mais notícias da Negra Courana.

Maria Firmina dos Reis (1822-1917), a maranhense considerada a primeira romancista do Brasil, tem sua vida marcada pela luta abolicionista, através de seus textos publicados em jornais literários. Em 1859, escreve *Úrsula*, obra em que defende a liberdade para todas as pessoas a partir de uma narrativa humanitária. No escrito, Maria Firmina busca demonstrar que as/os cativos não possuíam má índole e poderiam ser generosos e gratos se tivessem a oportunidade de demonstrar suas virtudes. Publicado em São Luís, no dia 11 de agosto de 1860, pelo jornal *A Moderação*, o romance *Úrsula*, marca o pioneirismo da autora na literatura antiescravista – ela costumava colaborar com romances abolicionistas – Firmina foi a primeira mulher a ser aprovada em um concurso público no Maranhão.

No folhetim de temática indianista *Gupeva* (1861), Maria Firmino traz reflexões sobre o papel da população indígena na sociedade brasileira oitocentista. A obra foi publicada em capítulos na imprensa maranhense com várias reedições ao longo dos anos 1860. Dez anos mais tarde, publica *Cantos à beira-mar* (1871), poemas marcados pela inquietação da autora diante o patriarcado escravocrata.

Em 1880, criou uma escola mista, no entanto, encerrou suas atividades três anos depois, devido a perseguições sofridas. Em 1887, publicou o conto *A Escrava*, no qual descreve uma participante ativa da causa abolicionista. Em seus escritos, Firmina mostra as/os escravizadas/os em sua dimensão humana, fato impensável dentro das senzalas brasileiras. A autora transgride os padrões sociais da época ao inserir o protagonismo negro em suas obras, fazendo de seus personagens sujeito de discursos que denunciavam a violência dos senhores e defendiam as causas abolicionistas.

Chama atenção na narrativa de Maria Firmina dos Reis, o método utilizado para abordar as questões antiescravistas. A autora se vale do romance para apresentar seu ponto de vista crítico e explicar como se dava a vida social das/dos cativas/os. Sua África é uma diáspora onde existe liberdade, o solo é fértil e as pessoas tinham história, família, ancestralidade. Qualificar a população africana é a forma encontrada pela autora de mostrar às/aos leitoras/es que as/os negras/os africanos são semelhantes ao povo europeu e brasileiro e que bárbaras, selvagens e incivilizadas são pessoas e grupos que seriam contra a liberdade e a favor da escravização dos corpos. Maria Firmino dos Reis, pobre e cega, faleceu em 1917 na

cidade de Guimarães, no Maranhão. Segundo a historiografia, por anos a autora foi retratada de forma equivocada como uma mulher branca, fato corrigido somente na década de 1980.

2.3. Movimentos negros: protagonismo em defesa da educação

A participação dos movimentos de cunho racial na luta pela escolarização de pretas/os e pardas/os, a partir do acesso à educação formal, faz parte da história do Brasil e contribuiu decisivamente para que a população negra pudesse sentar-se nos bancos das escolas e universidades. Dentre as inúmeras iniciativas, nessa tese foi feita a opção por trazer quatro delas que contribuíram decisivamente para que o direito aos estudos fosse garantido. A intenção não é desconsiderar outras ações que foram realizadas, mas sim, utilizar os movimentos escolhidos como exemplos da importância da atuação dos movimentos sociais na luta por direitos.

A Frente Negra Brasileira – FNB, organização paulista, fundada em 16 de setembro de 1931, se constituiu como um movimento bastante significativo quando se analisam outros em defesa da população negra do século XX. “No bojo dessa movimentação ideológica da comunidade negra paulista, através dos seus jornais, surge a idéia da formação da Frente Negra Brasileira. Ela irá constituir-se em um movimento de caráter nacional, com repercussão internacional” (MOURA, 1992, p. 72). Com uma atuação bastante contundente na luta contra as práticas racistas da época, a FNB chegou a ter 100.000 membros (MOURA, 1983).

Domingues (2018a, 2018b) indica que a FNB se diferencia dos demais movimentos associativos do século XIX, por ter sido fundada pela intelectualidade negra paulista. Esse grupo se diferenciava por possuir o domínio das letras, por ter ciência do processo de exclusão que historicamente sofria, especialmente após a abolição formal da escravatura, e por manifestar fortemente o desejo de se organizar politicamente. Segundo o autor, na década de 1920, já havia certa organização coletiva do que viria a ser a Frente Negra, com alguns intelectuais possuindo forte inserção na imprensa negra⁵⁷.

⁵⁷A chamada imprensa negra existe no Brasil desde o período escravocrata. O pasquim *O homem de Côr*, fundado pelo tipógrafo Francisco de Paula Brito e cuja primeira edição foi publicada em 14 de setembro de 1833 é considerado, pela historiografia, como o primeiro periódico da chamada imprensa negra. Pinto (2014) afirma que três jornais voltados para a causa negra surgiram no século XIX: no Rio de Janeiro os jornais *Brasileiro Pardo* e *O Cabrito*, de 1833, e jornal *O Homem: Realidade Constitucional*, fundado em Recife no ano de 1876. Em 1892, nasce *O Exemplo*, primeiro jornal da imprensa negra do Rio Grande do Sul. *O Alfinete* (1918), *Tribuna Negra* (1935), *Senzala* (1946), *Novo Horizonte* (1946) e *Cruzada Cultural* (1950) são alguns outros periódicos da imprensa negra no século XX. Um dos mais combativos jornais negros foi fundado em São Paulo, no ano de 1924. *O Clarim da Alvorada* tinha como linha editorial a denúncia de situações de racismo e

Segundo os estudos de Bicudo (2010 [1945]), a FNB tinha como objetivo a incorporação da comunidade negra na sociedade, por meio do estabelecimento de um movimento que se posicionasse em favor da ascensão econômica e intelectual do povo negro.

Gozamos teoricamente de todos os direitos, que juridicamente nos garante a própria Constituição. Mas..., por forças da sociedade, que estão inapelavelmente acima da Lei nº ou contra ela, evitam-nos e até nos expulsam das suas instituições burocráticas, de utilidade político-social, de ensino e de formação intelectual, moral e religiosa; abominam-nos nos orfanatos hospitalares e demais casos de assistência social, e até nas casas de expressões econômicas em que, com eficiência de capacidade e competência poderíamos ganhar o pão de brasileiros e humanos. Não há, para nós, justiça social. Em situações de direitos, quando apelamos para quem no-la garanta, já estamos antecipadamente derrotados na demanda. Relegam-nos, pois, a nós, brasileiros, a uma posição horrível de inferioridade de desprestígio perante o nacional branco e, o que mais revolta, perante o estrangeiro (BICUDO, 2010 [1945], p. 125).

Por meio de uma atuação voltada para a valorização da educação e da cultura negras, a FNB se torna, em pouco tempo, o movimento negro de maior expressão no período. Seus fundadores acreditavam que, por meio da escolarização, negras e negros poderiam alcançar um nível econômico equivalente ao da população branca.

Na Frente Negra Brasileira, a educação dos afrodescendentes de ambos os sexos não se reduzia exclusivamente à escolarização, embora este tenha sido o *leitmotiv* da reforma educacional proposta pelos líderes fretenegrinos. Pesa de forma exemplar a idéia de que, para efetuar uma mudança significativa no comportamento das negras e dos negros brasileiros, seria necessário promover junto à escolarização, um curso de formação política (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 144).

A organização administrativa era estruturada em departamentos que atendiam as demandas específicas. Havia os seguintes departamentos: de educação e cultura, que gerenciava a escola; o musical; o dramático; o esportivo; o médico; e o jurídico, social, de artes, ofícios e imprensa, que era responsável pela publicação do jornal *A voz da raça*, periódico no qual eram publicizadas as ações da FNB. Com tiragem entre mil e cinco exemplares, o período era disponibilizado para a venda nos eventos realizados pelos fretenegrinos e por outras organizações negras e se constituía no principal instrumento de divulgação das ações da FNB e de denúncia de situações de preconceitos e discriminações raciais. De acordo com Domingues (2018b):

discriminação. *A Voz da Raça* é o jornal criado pela FNB, no ano de 1933. Com uma tendência nacionalista, informava a população negra acerca de seus direitos civis e sociais. Em 1948, o jornal *Quilombo vida, problemas e aspirações do negro*, é criado para divulgar as ações do Teatro Experimental do Negro.

A Frente Negra valorizava as ações no campo educacional. Por intermédio da educação, o negro vislumbraria a possibilidade de obter reconhecimento dentro da sociedade e, assim, atenuar a discriminação e até mesmo erradicá-la. A esse respeito, a agremiação denunciava a existência de preconceitos e discriminações raciais, como também se insurgia contra estas ocorrências (DOMINGUES, 2018b, p. 343).

A FNB se estendeu por todo o país. Além da sede em São Paulo, havia delegações em Minas Gerais, no Espírito Santo e na capital da República. Isso impulsionou o nascimento de associações em outros estados como Pernambuco, Bahia e Rio Grande do Sul. A historiografia aponta cerca de 60 delegações da FNB em todo o país.

Desde o primeiro artigo de seu estatuto, a FNB teceu um projeto ambicioso: “se irradiar por todo o Brasil”. Com esse ímpeto, mantinha representantes tanto nas cidades do interior de São Paulo quanto de outros estados. Esses delegados especiais eram escolhidos pelo presidente geral e representavam o Grande Conselho Central, devendo submeter-se a todas as ordens emanadas da presidência geral. Consultando o jornal *A Voz da Raça*, percebe-se como era constante o intercâmbio da sede central com as delegações do interior, de outros estados, com pessoas do meio negro, com autoridades governamentais, bem como com pessoas ligadas ao cenário social e político da época (DOMINGUES, 2018b, p. 332).

A FNB se tornou, em pouco tempo, um movimento de sucesso e um modelo de organização para os demais movimentos negros não somente do Brasil, mas em outras partes do mundo. Seus membros acreditavam que a participação política dos negros oportunizaria condições de igualdade social, por isso a FNB buscou uma integração político-partidária ativa. No entanto, não existia, entre os frentenegrinos, uma contraposição diante da imposição dos parâmetros eurocêntricos. A Frente não buscava impor sua identidade racial ou cultural. O objetivo era a inserção da população negra e o combate ao racismo a partir do viés integralista.

A Frente Negra Brasileira representava, sem dúvida, a maior expressão da consciência política afro-brasileira da época, consciência essa formada ao reagir contra o mais evidente aspecto do racismo, a sistemática segregação e exclusão à base de critérios raciais. Tratava-se de uma consciência e uma luta de caráter integracionista, à procura de um lugar na sociedade “brasileira”, sem questionar os parâmetros euro-ocidentais dessa sociedade nem reclamar uma identidade específica cultural, social ou étnica (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 1997, p. 206).

Em 1936, o Tribunal Superior de Justiça Eleitoral concedeu permissão para que a FNB se registrasse como partido político, no entanto, 10 de novembro de 1937, a instauração do Estado Novo proibiu qualquer tipo de organização política, o que impediu o funcionamento

da FNB e de suas delegações. A intenção dos fretenegrinos era levar os homens negros a ocuparem espaços na sociedade em que fosse possível debater as questões raciais:

Os negros teriam se cansado de ser preteridos no jogo político-eleitoral ou de servir apenas para cabos eleitorais de candidatos brancos. Apesar de todo o empenho, a agremiação não teve a oportunidade de passar pelo teste das urnas. Em fins de 1936 e nos primeiros meses de 1937, definiram-se as candidaturas à sucessão presidencial nas eleições previstas para janeiro do ano seguinte percepção de que havia a necessidade de se posicionar e intervir nas questões da agenda nacional levou a FNB a reafirmar a estratégia de se organizar politicamente. Seus dirigentes apontavam a importância de o negro vir a se impor politicamente, como também os caminhos para que tais objetivos se realizassem (DOMINGUES, 2018b, p. 342).

No ano de 1944, Abdias Nascimento funda, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro – TEN. Seus objetivos eram realizar um resgate da cultura africana, historicamente marginalizada e reduzida ao viés folclórico; educar, por meio da arte e da cultura, as elites brancas, desconstruindo a visão de superioridade eurocêntrica; impedir que atores e atrizes atuassem com maquiagem simulando a pele negra; e erradicar o hábito de inserir atrizes e atores negros/os em personagens estereotipados e/ou subalternizados. Ao buscar formar, no âmbito da educação e cultura, artistas negras/os que conhecessem, valorizassem e buscassem o resgate da ancestralidade africana, o TEN acaba por se inserir em duas frentes: educação e artes cênicas.

A educação no Teatro Experimental do Negro não encontra relação simplesmente com a escolarização. A educação do Teatro Negro incorporou ao projeto: a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente de inserção do mercado de trabalho (na medida em que pretendia formar profissionais no campo artístico do teatro); na dimensão da educação educativa e política e, na dimensão política, uma vez que o sentido de ser negro foi colocado na perspectiva da negação da suposta inferioridade natural dos negros (ROMÃO, 2005, p. 119).

Com uma forte atuação política, suas ações buscavam congregar valor cultural, escolarização e significado sociopolítico. Ao promover o resgate da memória negra por meio da arte, o TEN propiciava aos artistas a possibilidade de mobilidade social por meio da escolarização, em especial com os cursos de alfabetização e cultura básica. O TEN organizou e participou de inúmeros eventos voltados para a discussão da causa negra. Na *Convenção Nacional do Negro*, realizada em 1945, pela primeira vez se discutiu a possibilidade de se criar uma legislação antirracista no Brasil.

A um só tempo o TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos – e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a ver, enxergar o espaço que ocupava o grupo afro-brasileiro no contexto nacional. Inauguramos a fase

prática, oposta ao sentido acadêmico e descritivo dos referidos e equivocados estudos. Não interessava ao TEN aumentar o número de monografias e outros escritos, nem deduzir teorias, mas a transformação qualitativa da interação social entre brancos e negros (NASCIMENTO, 2004, p. 211).

A partir de 1948, Guerreiro Ramos se aproxima do Teatro Experimental do Negro. Sua participação se deu principalmente no Instituto Nacional do Negro. Com uma atuação voltada ao desenvolvimento de seminários e grupos terapêuticos, o objetivo era contribuir com a saúde mental dos indivíduos e organização de coletivos, a partir da valorização dos terreiros de umbanda e candomblé, associações e movimentos que valorizavam a população negra. Neste mesmo ano, o Teatro Experimental do Negro funda o jornal *Quilombo vida, problemas e aspirações do negro*, que nasce com o objetivo de valorizar a população negra nos setores educacional, artístico, cultural, político e econômico. Suas propostas eram:

1 – colaborar na formação da consciência de que não existem raças superiores nem servidão natural, conforme nos ensina a teologia, a filosofia e a ciência; 2 – esclarecer ao negro de que a escravidão significa um fenômeno histórico completamente superado, não devendo, por isso, constituir motivo para ódios ou ressentimentos e nem para inibições motivadas pela cor da epiderme que lhe recorda sempre o passado ignominioso; 3 – lutar para que, enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares; 4 – combater os preconceitos de cor e de raça e as discriminações que por esses motivos se praticam, atentando contra a civilização cristã, as leis e a nossa constituição; 5 – pleitear para que seja previsto e definido o crime da discriminação racial e de cor em nossos códigos, tal como se fez em alguns estados de Norte-América e na Constituição Cubana de 1940 (QUILOMBO, 1948, p. 1).

Ao trabalhar pela valorização da população negra, o Quilombo cumpre o propósito do TEN, que é formar uma concepção de que não existem hierarquias entre as raças. Ao exortar o povo negro de que é preciso libertar-se dos grilhões do passado escravista e de todos os estigmas que marcam quem possui a pele retinta, o TEN busca incentivar o combate contra práticas racistas e discriminatórias, por meio da arte, da cultura e de um modelo educacional que fosse além do letramento e da formação técnica; algo que incorporasse a historicidade do povo negro, apresentando-o como parte do processo de formação sócio-histórica do Brasil.

Entre 9 e 13 de maio de 1949, a *Conferência Nacional do Negro* reuniu várias lideranças e intelectuais. Com a finalidade de dar concretude às demandas dessa parcela populacional, o encontro propiciou “a revisão das teorias racistas das teorizações

antropológico-sociológicas convencionais sobre o negro, representado pelos congressos anteriores” (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2000, p. 214).

A partir das deliberações da Conferência nasce no ano seguinte, o *1º Congresso do Negro Brasileiro*, que tinha como agenda enfatizar os problemas práticos e concretos da população negra. Realizado no Rio de Janeiro e organizado por Nascimento e Guerreiro Ramos, o Congresso contou com a participação de vários setores como imprensa, entidades e instituições negras, trabalhadoras/es, profissionais liberais, intelectuais e militantes. Tinha como objetivo trazer à tona temas pouco debatidos pela intelectualidade da época como a necessidade de organizar e regulamentar a vida profissional das empregadas domésticas; instituir nas comunidades negras periféricas campanhas de alfabetização e ensino; e denunciar as formas de racismo presentes nos espaços sociais. Como apontam Nascimento; Nascimento (2000):

Sem dúvidas o 1º Congresso do Negro Brasileiro constituiu um evento de extrema importância para a história da luta afro-brasileira, reunindo inúmeras organizações negras da época, num foro amplo de debates e análise sobre os problemas que enfrentava a comunidade negra. Marcou a resposta dos militantes à postura acadêmica de pesquisar a população afro-brasileira como um objeto de curiosidade científica, enfocando a necessidade de atender aos problemas emergentes da sua vida (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2000, p. 215).

Diferente dos Congressos de 1934 e 1937, em 1950 os debates ocorrem em torno da inserção do tema das relações raciais como pauta central e não como objeto de estudo. Nesse congresso, foram debatidos e apresentados temas que preocupavam as lideranças negras da época como o analfabetismo, as poucas oportunidades de trabalho e o preconceito e a discriminação racial. “Teríamos que agir urgentemente em duas frentes: promover, de um lado, a denúncia dos equívocos e da alienação dos chamados estudos afro-brasileiros, e fazer com que o próprio negro tomasse consciência da situação objetiva em que se achava inserido” (NASCIMENTO, 2004, p. 211). A crítica de Guerreiro Ramos se dirigia aos estudos e monografias voltadas para aspectos culturalistas, que tratavam quase que exclusivamente da vinda do povo negro para o Brasil e sobre seus costumes. É possível inferir que, a partir do *1º Congresso do Negro Brasileiro*, as ações do TEN adquirem materialidade no que se refere à observação e críticas relacionadas às produções científicas voltadas à questão racial no Brasil. Em 1954, Guerreiro Ramos publica *Introdução crítica à sociologia brasileira*, obra na qual afere o modo como os estudos sociológicos e antropológicos da época examinavam a questão racial no Brasil.

Nestas condições, o que parece justificar a insistência com que se considera como problemática a situação do negro no Brasil é o fato de que ele é portador de pele escura. A cor da pele do negro parece constituir o obstáculo, a anormalidade a sanar. Dir-se-ia que na cultura brasileira o branco é o ideal, a norma, o valor, por excelência (RAMOS, 1995, p. 190-191).

Para o estudioso, a importação de conceitos europeus e norte-americanos por intelectuais brasileiros influenciava os estudos raciais no Brasil, impedindo uma visão mais próxima de nossa realidade racial.

Então em primeiro lugar percebo a suficiência postíca do socioantropólogo brasileiro. Quando trata do problema do negro no Brasil. Então, enxergo o que há de ultrajante na atitude de quem trata o negro como um ser que vale enquanto “aculturado”. Então, identifico o equívoco do etnocentrismo do “branco” brasileiro ao sublinhar a presença do negro mesmo quando perfeitamente identificado com ele pela cultura. Então descortino a precariedade histórica da brancura como valor. Então converto o branco brasileiro sôfrego de identificação com padrão estético europeu, num caso de patologia social. Então passo a considerar o preto brasileiro ávido de embranquecer se embaraçando com a sua própria pele, também como ser psicologicamente dividido. Então descobre-se-me a legitimidade de elaborar uma estética social em que seja um ingrediente positivo a cor negra. Então afigura-se-me ser possível uma sociologia científica das relações étnicas. Então compreendo que a solução do que, na sociologia brasileira, se chama o “problema do negro” seria uma sociedade em que todos fossem brancos. Então capacito-me para negar a validade a esta solução (RAMOS, 1995, p. 199).

Ramos (1995) continua sua análise,

Ora, o Brasil, como sociedade europeizada, não escapa, quanto à estética social, à patologia coletiva acima descrita. O brasileiro, em geral, e, especialmente, o letrado, adere psicologicamente a um padrão estético europeu e vê os acidentes étnicos do país e a si próprio, do ponto de vista deste. Isto é verdade, tanto ao brasileiro de cor como ao claro. Este fato de nossa psicologia coletiva é, do ponto de vista da ciência social, de caráter patológico, exatamente porque traduz a adoção de critério artificial, estranho à vida, para a avaliação da beleza humana. Trata-se, aqui, de um caso de alienação que consiste em renunciar à indução de critérios locais ou regionais de julgamento do belo, por subserviência inconsciente a um prestígio exterior (RAMOS, 1995, p. 194-195).

Com uma atuação destacada no campo da cultura e das artes, o TEN leva as/os negras/os a um protagonismo no cenário cultural do país. As contribuições de Nascimento tinham como escopo central mostrar que a história negra pode ser contada pelo povo negro e não pelo olhar branco. Em 1961, a publicação da obra *Dramas para Negros e Prólogos para Brancos*, traz todas as montagens teatrais nacionais em que a cultura negra foi o tema central. Suas pinturas encontram-se expostas no Museu de Arte de São Paulo – MASP. Em 1967, com

a publicação de *O negro revoltado*, Nascimento evolui seus estudos para a libertação do povo negro da opressão racial. A partir do conceito de quilombismo, criado por ele durante seu período de exílio nos Estados Unidos, o autor recria a noção de identidade negra a partir das narrativas quilombolas. Assentado sobre as bases do movimento abolicionista, que defendia a ideia de que o Brasil foi construído por mãos e sangue negras/os e pautado nos estudos de Manuel Querino, Nascimento coloca como fundamental a defesa da identidade afro-brasileira a partir da construção da nação por este povo.

Nossos ancestrais nos legaram outra herança: a construção de um país chamado Brasil, erigido por africanos e somente por africanos. Um país com um território enorme, a metade da América do Sul; um país maior do que o território continental dos Estados Unidos. A tarefa de construir a estrutura econômica e material desse país significou o holocausto de milhões de vidas africanas (NASCIMENTO, 1982, p. 25).

Inobstante não se ter a pretensão de estabelecer comparações entre as atuações dos dois maiores movimentos negros da primeira metade do século XX, é possível verificar que o Teatro Experimental do Negro avança no que diz respeito à capilarização de militantes ou simpatizantes às demandas apresentadas. Se os fretenegrinos tinham como foco a população negra, a partir de um viés de olhar para o próprio povo negro e fortemente pautado nas ações executadas e na organização política da população negra brasileira, o TEN apresenta a questão racial como um problema no qual a branquitude é chamada a refletir, por isso em suas ações eram comuns abordar a situação de negras/os em outras partes do mundo.

Apesar de certa similaridade entre os dois movimentos, no que tange a concepção de nação e da importância do povo negro na formação do país, – ambos possuem uma vertente nacionalista, com a FNB se apresentando mais contundente nesse aspecto – o TEN traz uma noção de que o Estado precisa ser chamado a debater os dilemas raciais, não apenas integrando à população negra à sociedade e combatendo o preconceito e a discriminação, mas educando a população branca para que as práticas racistas não sejam reproduzidas no cotidiano social.

Oficialmente fundado nas escadarias do teatro municipal de São Paulo, o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, conhecido como MNU, nasce em 18 de junho de 1978, e a partir de uma grande manifestação em 7 de julho de 1978, inaugura uma nova forma de protestos de cunho racial no Brasil. O MNU se apresenta através do documento *Carta aberta à População Contra o Racismo*, disponibilizada aos segmentos sociais, em julho de 1978, e publicada por Gonzalez em 1982:

O MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO foi criado para ser um instrumento de luta da Comunidade Negra. Este movimento deve ter como princípio

básico o trabalho de denúncia permanente todo o ato de discriminação racial, a constante organização da Comunidade para enfrentarmos todo e qualquer tipo de racismo (GONZALEZ, 1982, p. 49, grifo da autora).

Rios (2012) frisa que, a partir do MNU, as manifestações antirracistas e pelo fim das desigualdades raciais assumiram um novo caráter, com a utilização dos espaços públicos como local de publicização das demandas.

[...] o ato do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR) representou a forma de protesto social que o movimento negro no Brasil assumiria doravante, tomando os espaços públicos abertos como palco privilegiado de manifestações. Se os anos de 1970 e 1980 viram florescer o protesto reivindicativo, no limiar do novo século os eventos públicos ganharam aspectos mais expressivos (RIOS, 2012, p. 42).

O diferencial do movimento era o chamamento aos segmentos sociais democráticos para se posicionar contra a discriminação racial e a opressão das forças políticas da época. Como supracitado, o Teatro Experimental do Negro também buscava essa aproximação com segmentos não negros, entretanto o MNU amplia o reivindicatório ao defender que não é possível construir a democracia em um país marcado pelo racismo. Segue a Carta de julho de 1978:

É necessário buscar formas de organização. É preciso garantir que este movimento seja um forte instrumento de luta permanente da comunidade, onde todos participem de verdade, definindo os caminhos do movimento. Por isso chamamos todos a engrossarem o MOVIMENTO UNIFICADO CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL. [...]. Por isso propomos a criação de CENTROS DE LUTA DO MOVIMENTO UNIFICADO CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL nos bairros, nas vilas, nas prisões, nos terreiros de candomblé, nos terreiros de umbanda, nos locais de trabalho, nas escolas de samba, nas igrejas, em todo o lugar onde o negro vive, [...]. Convidamos os setores democráticos da sociedade (para) que nos apoiem, criando condições necessárias para uma verdadeira democracia racial (GONZALEZ, 1982, p. 50, grifo da autora).

A estratégia adotada era o fortalecimento da identidade negra e a desconstrução do mito da democracia racial. Por isso, o MNU estabelece o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra⁵⁸. Essa data passa a ser utilizada em todo o país para rememorar as lutas e resistência negras, com Palmares reconhecida como o berço da resistência negra e Zumbi o símbolo maior desta. O 20 de novembro se torna a data em que todas as entidades, movimentos e instituições vinculados à causa racial no Brasil se mobilizam contra as formas de discriminação, racismo e exclusão do povo negro “e o treze de maio, cada vez mais,

⁵⁸Em 10 de novembro de 2011, a presidenta Dilma Rousseff instituiu, por meio da Lei n.º 12.519/2011, o Dia Nacional de Zumbi e o Dia da Consciência Negra.

caracteriza-se como data oficial de órgãos governamentais, ou seja, como papo de branco (o que até é coerente, pois a chamada abolição resolveu os problemas das classes dominantes brancas e não o nosso)” (GONZALEZ, 1982, p. 57).

O nascimento do MNU significou um marco na história do protesto negro do país, porque, entre outros motivos, desenvolveu-se a proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações *anti-racistas* em escala nacional. O objetivo era fortalecer o poder político do movimento negro. Nesta nova fase, a estratégia que prevaleceu no movimento foi a de combinar a luta do negro com a de todos os oprimidos da sociedade. A tônica era contestar a ordem social vigente e, simultaneamente, desferir a denúncia pública do problema do racismo. Pela primeira vez na história, o movimento negro apregoava como uma de suas palavras de ordem a consigna: “negro no poder!” (DOMINGUES, 2007, p. 114-115, grifo do autor).

Ainda sem o apoio de alguns setores de esquerda, que viam nesse movimento uma possibilidade de fragmentação das pautas políticas, o MNU se institucionaliza no bojo nas manifestações pró-democracia que começavam a (re)florescer no fim dos anos 1970 e início dos anos 1980. “Essa militância também enfrentava, no contexto da resistência ao regime de exceção, a oposição de setores de esquerda que negavam a legitimidade de nossa luta específica. Os militantes do movimento negro precisavam se manter como verdadeiros heróis para levantar e sustentar essa bandeira” (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2000, p. 219-220). As reivindicações do MNU eram direcionadas a uma agenda ampla de exigências e significaram uma entrada maior das pautas voltadas à denúncia contra as desigualdades raciais.

As atividades no MNU em seu primeiro ano de existência se deram nos mais diferentes níveis. Desde a denúncia de casos de violência policial (que nos levou a defender que a tese, junto ao Comitê Brasileiro pela Anistia, em seus dois congressos de 1978 e 1979, de que o negro brasileiro também é prisioneiro político, na medida em que é colocado sob suspeita e preso pelo simples fato de ser negro), passando pelas manifestações em praça pública [...] (GONZALEZ, 1982, p. 60).

Merece destaque a decisão das lideranças do MNU em sair às ruas em um período em que todo tipo de manifestação, que não estivesse consoante com o poder instituído, era violentamente reprimido. “A decisão de sair às ruas em protesto esteve sustentada numa avaliação ponderada de seus líderes, que perceberam a necessidade de dar mais visibilidade ao problema da discriminação racial, categoria central na nova gramática política desse movimento [...]” (RIOS, 2012, p. 44). Ao focar sua agenda no combate às injustiças raciais, a partir de pautas que englobavam o combate à violência policial contra negras/o, a democratização do acesso à educação, direito à saúde e à inserção de forma igualitária no

mercado de trabalho, dentre outras, o MNU amplia seu campo de atuação ao defender que a questão racial não seria um problema de negras/os, mas que impactaria em todas as outras dimensões da vida social, inclusive da vida da população branca. Magali Almeida (2014) destaca a participação de coletivos de mulheres negras nessa construção:

Merece aqui um destaque especial para as organizações e redes de mulheres negras que, na ocasião, incluíram em suas agendas, a luta contra o racismo na educação: Articulação e Organização de Mulheres Negras; Fórum Nacional de Mulheres Negras, O coletivo Nacional de Lésbicas Negras Feministas Autônomas (Candaces), CRIOLA, o Nzinga-Coletivo de Mulheres Negras e outras entidades mistas (ALMEIDA, 2014, p. 122).

Ao romperem com o movimento feminista brasileiro durante os anos 1980, as mulheres negras iniciam sua própria organização e adquirem protagonismo nas lutas antirracistas e por direito à democracia e igualdade de oportunidades. Seus coletivos estruturados sob forma de Organizações Não Governamentais se tornariam uma das principais estratégias de ordenação política dessas mulheres que mais tarde passariam a abarcar também as demandas das comunidades LGBTI⁵⁹.

Uma mudança identificada na forma de atuação do movimento que funda o que Rios (2008, p. 111) denomina de “movimento negro contemporâneo”, refere-se ao uso da nomenclatura *negra/o*. O fim da década de 1970 marca a ressignificação do conceito de raça pelo movimento negro. Domingues (2007) indica que a partir da adoção oficial desse termo para designar mulheres e homens descendentes dos povos de África, essa terminologia assume um caráter identitário e passa a ser utilizada com altivez pela militância. A consagração dessa nomenclatura traz como signo sua transformação em gramática social, marcador estrutural e estruturante de uma parcela da população (GOMES, 2017).

A década de 1980 reafirma as constatações das pesquisas do decênio anterior e validam que a situação de degradação social que atinge a camada mais empobrecida da população alcança, sobretudo, pretas/os e pardas/os. O MNU intensifica sua reivindicação por melhores condições de vida ao pleitear a ampliação ao acesso à escolarização, ao trabalho e à cidadania para essa população. Além das questões relacionadas à classe, o Movimento Negro Unificado se volta para o resgate da memória cultural dos povos vindos de África, igualdade de gênero, criminalização da discriminação racial e garantia de reserva de vagas para pretas/os e pardas/os nas instituições públicas de ensino, em todos os níveis. Uma das ações

⁵⁹Nesta tese utilizamos como sigla LGBTI, de acordo com o Estatuto Social da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT), publicado em 13 de agosto de 2017. Disponível em: <https://www.abglt.org/documentos>. Acesso em: 02 nov. 2022.

mais contundentes do MNU se refere à requisição da titulação das terras quilombolas em território nacional.

Em fins dos anos 1970, outra ação voltada para a escolarização da população preta começa a ganhar corpo: os movimentos pré-vestibulares se espalham por todo o país, a partir do curso criado pelo Centro de Estudos Brasil-África, no Rio de Janeiro, em 1976. Nos anos 1990 os Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (PVNC) assumem protagonismo no que se refere à criação de condições de acesso de negras/os à universidade pública. Santos (2005) atesta tal afirmativa, no que tange ao projeto político dessa integração:

O PVNC nasce, portanto, como uma estratégia diante da necessidade do aumento da escolarização da base social dos movimentos negros, em discussões que tiveram lugar nos anos 80, sobretudo no âmbito dos agentes da Pastoral do Negro, onde ganhou corpo a idéia de intervir na ponte entre o segundo e o terceiro graus, ou seja, de fortalecer a entrada na universidade de estudantes negros (SANTOS, 2005, p. 233).

Com uma rede extensa – somente na região metropolitana do Rio de Janeiro eram mais de 70 núcleos – os PVNC se tornaram referência para a criação de outras ações semelhantes.

Como uma ação coletiva popular e, portanto, como um movimento social, o Pré-Vestibular para Negros e Carentes construiu a possibilidade de transformar o trabalho de educação popular, através do ensino pré-vestibular, em uma forma de ação político-cultural e articulação popular, além de fortalecer a luta de combate ao racismo, à discriminação e à exclusão (NASCIMENTO, 1999, p. 24).

A Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO) foi fundada no Rio de Janeiro em 1994, a partir da dissidência com o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (1993). Seu idealizador é o frei franciscano Davi dos Santos e tem como missão:

[...] promover a inclusão da população negra (em especial) e pobre (em geral), nas universidades públicas e particulares com bolsa de estudos, através do serviço de seus voluntários/as nos núcleos de pré-vestibular comunitários e setores da sua Sede Nacional, em forma de mutirão. No conjunto de suas atividades, a Educafro luta para que o Estado cumpra suas obrigações, através de políticas públicas e ações afirmativas na educação, voltadas para negros e pobres, promoção da diversidade étnica no mercado de trabalho, defesa dos direitos humanos, combate ao racismo e a todas as formas de discriminação (EDUCAFRO, 2022, n.p).

Com um estatuto próprio, a EDUCAFRO tem entre seus objetivos:

[...] organizar e provocar o surgimento de núcleos de pré-vestibular (novos núcleos) nas periferias de todo Brasil; proporcionar surgimento de novas lideranças e cidadãos conscientes nas comunidades e nas universidades; formação cidadã e acadêmica através das aulas de professores voluntários nos cursinhos comunitários, como também: Apresentar propostas de

políticas públicas e ações afirmativas aos poderes executivos, legislativo e judiciário; Difundir princípios e valores que contribuam para a radical transformação social do Brasil e Américas, com fundamento no ideário cristão e franciscano; Despertar nas pessoas a responsabilidade e autonomia na superação de dificuldades as tornando protagonistas de suas histórias; Valorizar radicalmente, a organização de grupos sociais e populares como instrumento de transformação social e pressão junto ao Estado (EDUCAFRO, 2022, n.p).

Alexandre do Nascimento (2010) destaca o protagonismo dos movimentos voltados à educação no que se refere à luta política, as ações afirmativas nas universidades, isenção de pagamentos de taxa do vestibular, dentre outras: “[...] são referências no Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares e as organizações mais conhecidas pela sociedade em geral. Em diversos momentos, essas organizações assumem o papel de representantes dos cursos pré-vestibulares populares” (NASCIMENTO, 2010, p. 105). Com uma estrutura formada em núcleos, a EDUCAFRO desenvolve atividades que estimulam a participação social para além da escolarização formal. Segundo André Brandão e Anderson Paulino (2008):

Surgido dos projetos ambientados no seio da pastoral do negro da Igreja Católica, durante a década de 1990, os PVNC's hoje formam uma extensa rede de solidariedade social composta por diversos núcleos voltados para a promoção do acesso ao ensino superior de alunos negros e pobres provenientes de escolas públicas, num formato que parece inspirado nas experiências de educação popular. Neste sentido, é inspirador de diversas outras experiências com o mesmo caráter (BRANDÃO; PAULINO, 2008, p.437).

Quanto à organização curricular, a adição de disciplinas que vão além dos saberes exigidos nos exames de seleção para o ingresso no ensino superior, é considerada como estratégica no sentido de estimular a participação das/os estudantes em movimentos sociais. Com um currículo que agrega saberes voltados para que a/o estudante se reconheça e valorize sua identidade negra, acaba por se tornar um espaço formativo que possibilita diferentes oportunidades de conhecimento. Para ingressar na EDUCAFRO, é preciso que a/o candidata/o realize uma avaliação. Denominada como *prova de cidadania*, a avaliação tem como conteúdo textos produzidos e selecionados pela coordenação e que são disponibilizados em sua página oficial na internet. O resultado dessa avaliação é utilizado, não somente para o ingresso no curso pré-vestibular em um dos núcleos da EDUCAFRO, mas também por instituições, que a partir da instauração de parcerias, oferece bolsas de estudos para cursos de graduação para as/os egressas/os da EDUCAFRO.

Destaca-se a participação do movimento em manifestações em defesa da educação, como a participação nos debates a respeito da política de reserva de vagas e implementação de políticas de ação afirmativa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, e a participação nas discussões a respeito da efetivação da Lei n.º 12.711/2012 que estabelece a chamada *Lei de Cotas* nas Instituições Federais de Ensino Superior.

Com a organização de núcleo de pré-vestibulares nas comunidades periféricas em várias regiões do Brasil, a instituição propicia o surgimento de novas lideranças negras, uma vez que, além das disciplinas voltadas para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e concursos pré-vestibulares, realiza seminários, palestras e oficinas que tratam do movimento negro, racismo e mobilidade social por meio da escolarização. Ao promover uma educação continuada, visto que as/os ex-alunas/os, em sua maioria, continuam a manter contato com seus núcleos e muitos deles acabam por se tornar professores do pré-vestibular, a EDUCAFRO contribui na formação de líderes que terminam por atuar no ambiente universitário e em suas comunidades.

A formulação e implementação das políticas sociais no Brasil, possuem certo cunho generalista, não dando conta de resolver as questões raciais que fazem parte da história e do dia a dia da população. É neste cenário que as ações, projetos e programas existentes para a redução do racismo precisam ser fortalecidos. O século XXI impulsiona a necessidade de aumento de pressão e negociação por parte dos diferentes segmentos, movimentos e instituições, para que o Estado insira e mantenha em seu campo de ação práticas voltadas para a equidade, para a garantia e proteção dos direitos da população negra. A partir do entendimento de que o acesso à escolarização seria um dos principais impulsionadores de mobilidade social no Brasil, as políticas de ação afirmativa se constituem como fundamentais para possibilitar que estudantes negros/os tenham acesso a uma educação superior pública de qualidade, como a ser examinado no capítulo que se segue.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO SUPERIOR E PERSPECTIVA ANTICOLONIAL

A presença de corpos negros em lugares do conhecimento, de forma horizontal e não hierarquizada, como comumente é visto no Brasil em razão das desigualdades raciais, muda radicalmente o ambiente escolar e universitário. Não só pela participação quantitativa, pela corporeidade, pelos diferentes níveis socioeconômicos, mas principalmente graças aos saberes, aos valores, às cosmovisões, às representações, às identidades que passam a fazer parte do campo do conhecimento (GOMES, Nilma Lino, 2019).⁶⁰

Com base no entendimento de que o racismo é uma construção sociológica em que a ideia de superioridade de uma raça sobre a outra reproduz o padrão colonial eurocêntrico, este capítulo se apropria do pensamento anticolonial⁶¹ como lente teórica para identificar as possíveis confluências entre o enfrentamento do racismo e as políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro. Acredita-se que as chaves conceituais delineadas por autoras e autores que abordam o anticolonialismo, ajudam a desvendar não somente os signos contidos nas epistemologias hegemônicas, mas contribuem no desenvolvimento de uma prática anticolonial dentro dos espaços de poder. Collins (2019), em seus estudos a respeito do pensamento feminista negro norte-americano, indica que raça, gênero e classe, enquanto categorias interseccionais, se fazem presentes nos saberes produzidos e transmitidos.

Independentemente de classe social e de outras diferenças entre as estadunidenses negras, todas elas foram afetadas de alguma maneira por opressões interseccionais de raça, gênero e classe. As dimensões econômica, política e ideológica da opressão suprimiram a produção intelectual das pensadoras feministas negras. Ao mesmo tempo, essas mesmas condições sociais estimularam entre as estadunidenses negras padrões específicos de ativismo que também influenciaram e foram influenciados pelas pensadoras negras. Assim, caracterizando as experiências das estadunidenses negras marcadas por opressões interseccionais, a dialética entre opressão e ativismo também influenciou as ideias e as iniciativas das intelectuais negras (COLLINS, 2019, p.47).

⁶⁰GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p.223-246

⁶¹Neste estudo a utilização do termo anticolonial diz respeito à oposição à colonialidade, ou seja, a perpetuação das estruturas de poder no período colonial. Esse termo refere-se à oposição ao colonialismo e ao processo de dominação de uma sociedade sobre a outra. Assim, a perspectiva anticolonial abarca a ruptura com a colônia e com as consequências da colonização. A esse respeito conferir: BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFUGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado* – v. 31, n. 1, 2016 jan./abr. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>. Acesso em: 02 nov. 2020.

Apesar das lutas históricas dos movimentos em defesa da igualdade racial que resultaram em ações governamentais como a Lei n.º 10.639/2003 (Obrigatoriedade de Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira), a Lei n.º 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial) e dos avanços que vêm ocorrendo no início do século XXI, ainda há campos em disputa no ambiente acadêmico. Não obstante, apesar dos resultados acima elencados, o traço da colonialidade permanece na academia. Questões como a inserção no currículo dos cursos de graduação de disciplinas relacionadas à questão racial e formação sócio-histórica do Brasil, a utilização de bibliografias afrocentradas e latino-americanas nas ementas e a inserção de políticas de cotas nos processos seletivos para pós-graduação e nos concursos para docentes, são pontos de tensionamento entre a gestão universitária e os movimentos como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABIS e o próprio movimento estudantil. Nesse sentido, reconhecer que na universidade ainda vigora a cultura educacional eurocentrada pode ser um elemento de resistência às estratégias dominantes por meio de uma educação anticolonial (hooks, 2013). Persiste na universidade brasileira a valorização do conhecimento acadêmico-científico branco, que se traduz naquilo que se pode denominar de epistemicídio acadêmico.

A colonialidade se materializa no pensamento e na postura arrogante e conservadora de educadores diante das diversidades étnica, racial, sexual e política existentes na escola e na sociedade. Ela se torna realidade pedagógica por meio de uma seleção de mão única dos conteúdos a serem discutidos com os estudantes, os quais priorizam somente um determinado tipo de abordagem sobre as desafiadoras questões sociais, políticas e culturais do país, da América Latina e do mundo, em vez de disponibilizar para os discentes e público em geral as várias e diferentes leituras e interpretações sobre a realidade (GOMES, 2019, p. 233).

A hierarquização dos saberes acadêmicos funciona como uma categoria que legitima o racismo praticado no cotidiano por meio de um ciclo de dominação aparentemente simples, mas quase intransponível: a branquitude domina os meios de produção, que a leva a possuir o privilégio social, que vem acompanhando do epistêmico. Como resultado dessa equação, tem-se o pensamento colonial como o pensamento lúdico, dominante em que não cabem outros tipos de experiências.

A instituição da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, nasce no bojo de uma série de agendas pautadas pelos movimentos de luta por justiça racial. Especialmente a partir de meados da década de 1990, quando esses movimentos conseguem estabelecer um diálogo com o Governo Federal, a universidade – ainda que lentamente – vem se constituindo como um campo de proposições contra-hegemônico à lógica colonialista. O ingresso de estudantes

negras/os e periféricas/os exigiu que a academia se aproximasse das ruas, que olhasse para além de seus muros e acompanhasse a concretização de aspectos que anteriormente existiam apenas no campo das ideias.

Não se trata mais de utilizar o espaço acadêmico apenas como um local protegido, separado e com liberdade de expressão para propor mudanças na sociedade – como se a sociedade estivesse do lado de fora dos campi, e estes funcionassem como um território livre dos problemas investigados pelos acadêmicos. Descolonizar, em todos os níveis: no corpo discente, no corpo docente, no formato institucional, no modo de convívio e na sua formação epistêmica geral (cursos, disciplinas, ementas, teorias, pedagógicas, etc) (CARVALHO, 2019, p.81).

A anticolonialidade é uma realidade. Alicerçada nos referenciais presentes nessa teoria, supõe-se que seja possível refletir sobre as políticas afirmativas e suas contribuições não apenas no âmbito do acesso à educação superior, mas na subversão da lógica que dá sustentação as desigualdades raciais, sociais e educacionais no Brasil. Assim, buscam-se elucidar, do ponto de vista anticolonial, as congruências entre movimentos negros, políticas de ação afirmativa e democratização do ensino superior no Brasil.

3.1. Colonialidade e poder

A Europa, centro de poder do mundo, consagrava, no século XVIII, uma nova ordem mercantil, assentada na comercialização de mulheres e homens como forma de acumulação. Além da posse de corpos e do domínio geopolítico de territórios africanos, asiáticos e latino-americanos, a colonialidade impõe o domínio sobre culturas, religiões e ideologias. O homem branco se torna o modelo de ser humano ideal. Suas convicções são as referências a serem seguidas, sejam na religião, no modo de produção ou nas construções científicas. Nesse processo, povos e culturas eram lidos como inferiores, saberes foram considerados ilegítimos, historicidades foram apagadas. Nas palavras de LUGONES (2014):

A transformação civilizatória justificava a colonização da memória e, conseqüentemente, das noções de si das pessoas, da relação intersubjetiva, da sua relação com o mundo espiritual, com a terra, com o próprio tecido de sua concepção de realidade, identidade e organização social, ecológica e cosmológica [...]. Ao usar o termo colonialidade, minha intenção é nomear não somente uma classificação de povos em termos de colonialidade de poder e de gênero, mas também o processo de redução ativa das pessoas, a desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos (LUGONES, 2014, p. 938-939).

A concentração de poder no período napoleônico (1799-1815) faz do continente europeu o epicentro da acumulação mercantil e da apropriação de todas as formas de organização social no mundo. Com o advento do capitalismo industrial, em fins do século XVIII, verifica-se um período marcado por novas fontes de energia para a produção industrial e tecnologias inovadoras para a época, como a invenção da máquina à vapor. Do mesmo modo, é possível identificar o contraditório presente nesse período, visto que o universalismo, a igualdade e a liberdade eram ideais fortemente propagados, ao mesmo tempo em que nos territórios colonizados o epistemicídio, a desigualdade e a servidão pautados no racismo eram a marca presente. Essa contradição evidencia que os ideais libertários tinham lado – o europeu – e tinham cor – a branca. O controle dos modos de produção pela Europa determinou a distribuição de papéis dentro dos espaços geográficos. De um lado os incapazes, incivilizados que precisam ser domesticados, e de outro o civilizador, que controla o trabalho e os meios de produção.

A colonialidade do controle do trabalho determinou a distribuição geográfica de cada uma das formas integradas de controle do trabalho no capitalismo global. Em outras palavras, determinava a geografia social do capitalismo: o capital, como formação social para controle do trabalho assalariado, era o eixo em torno do qual se articulavam todas as formas remanescentes de controle do trabalho, recursos e produtos. Mas, ao mesmo tempo, a configuração social específica do capital estava geograficamente e socialmente concentrada na Europa e, sobretudo, entre os europeus em todo o mundo do capitalismo. Por meio dessas medidas, a Europa e o europeu se constituíram como o centro da economia capitalista mundial (QUIJANO, 2000, p. 539, tradução nossa)⁶².

O antagonismo criado entre a Europa e o resto do mundo, pautado na dicotomia civilizado *versus* primitivo, tem como objetivo a colonialidade de poder (QUIJANO, 2000) que, dentre outras coisas, se utiliza da localização dos sujeitos nos espaços territoriais para classificar os níveis de conhecimento desses sujeitos. Ou seja, pertencer a uma região geopolítica considerada socialmente inferior, incide sobre a localização dos indivíduos nas hierarquias sociais. Quijano (2000) aponta que a colonialidade deriva do colonialismo e de suas dimensões epistemológicas, políticas, científicas e mercantis que estabelecem uma ordem social baseada na classificação racial, que visa o domínio sobre os povos vitimados.

⁶²Coloniality of labor control determined the geographic distribution of each one of the integrated forms of labor control in global capitalism. In other words, it determined the social geography of capitalism: capital, as a social formation for control of wage labor, was the axis around which all remaining forms of labor control, resources, and products were articulated. But, at the same time, capital's specific social configuration was geographically and socially concentrated in Europe and, above all, among Europeans in the whole world of capitalism. Through these measures, Europe and the European constituted themselves as the center of the capitalist world economy (QUIJANO, 2000, p. 539).

O colonialismo denota um processo histórico, pautado no arbítrio e na supremacia de um povo sobre o outro, envolvendo um arcabouço de poder que, via submissão e hierarquização, reproduz ao longo do tempo, práticas pautadas na violência e na classificação racial. Fundamenta-se na dominação imperialista de uma região geopolítica sobre outra e na exploração dos povos das regiões dominadas, pautando-se na imposição violenta de uma cultura sobre a outra, que é desqualificada, considerada de menor valor. Por intermédio do colonialismo, uma hierarquia de saberes é constituída. Desse modo, a imposição de uma cultura do saber faz parte de um projeto europeu de dominação que impossibilitaria qualquer outra forma de organização se não a implantada pelo colonizador.

Por seu turno, a colonialidade diz respeito à posição e ao domínio: a *colonialidade de poder* envolve a estrutura política e econômica; a *colonialidade do saber* se pauta no domínio do saber científico e do conhecimento; e a *colonialidade do ser* trata da opressão da historicidade dos povos colonizados com o objetivo de consolidar o domínio geopolítico. “Isso significa que a colonialidade do poder baseada na imposição da ideia de raça como instrumento de dominação sempre foi um fator limitante para a construção de um Estado-nação baseado em um modelo eurocêntrico” (QUIJANO, 2000, p. 569, tradução nossa)⁶³.

Tendo como marca principal a raça como fator de classificação, a colonialidade se expressa como parte do poder do capital, por intermédio da manutenção da relação de exploração da força de trabalho e perpetuação das desigualdades. Na colonialidade, as diferenças de cor, de raça, de etnia, de gênero, de idade, de religião, de origem são postas a serviço da segregação (LORDE, 2020). Há uma recusa em reconhecer as diferenças como um componente de enriquecimento sociocultural. É a rejeição a elas que geram o racismo, a misógina, a LGBTfobia, os preconceitos e as perseguições.

Na colonialidade os saberes são normatizados, o *locus* é a reprodução da filosofia dominante, pautada no totalitarismo e autoritarismo. O conhecimento é seletivo, moldado pelo racismo epistêmico colonial sem que haja espaço aos diversos saberes. A colonialidade não permite diversidade, não se abre a disputas de narrativas, o conhecimento emana unicamente do branco europeu que, pautado em seu privilégio gnosiológico, coloca em prática seu projeto de dominação. A inferiorização dos conhecimentos gerados pelos grupos que não atendem o modelo considerado ideal é geradora de estruturas racistas e sexistas, como aponta Lorde (2020):

⁶³This means that the coloniality of power based on the imposition of the idea of race as an instrument of domination has always been a limiting factor for constructing a nation-state based on a Eurocentric model (QUIJANO, 2000, p. 569).

Grande parte da história ocidental europeia nos condiciona a ver as diferenças humanas como oposições simplistas: dominante/subordinado, bom/mau, em cima/em baixo, superior/inferior. Em uma sociedade em que o bom é definido em relação ao lucro, e não a necessidades humanas, deve sempre existir um grupo de pessoas que, mediante a opressão sistemática, pode ser levado a se sentir dispensável, ocupando o lugar do inferior desumanizado. Nessa sociedade, esse grupo é formado por pessoas negras e do Terceiro Mundo, pela classe trabalhadora, pelos idosos e pelas mulheres (LORDE, 2020, p. 129).

De acordo com Grosfoguel (2016) a organização das estruturas hierárquicas corrobora com o privilégio epistêmico que pauta as sociedades contemporâneas; a manutenção das desigualdades e a perpetuação do poder pelo monopólio do saber. Sem espaço para a pluralidade, o domínio dos sistemas simbólicos e materiais se naturalizam. O epistemicídio invisibiliza e inviabiliza qualquer possibilidade de elaboração/instituição de saberes fora do campo de dominação eurocentrada. A Europa ao apresentar ao mundo um único lado, gera uma duplicidade de pensamentos, em que parte das vozes são silenciadas e outras supervalorizadas. O apagamento das memórias, das culturas, das ancestralidades por meio da construção de uma subjetividade alicerçada no pensamento colonial, tem como eixo central o capital e seu propósito expansionista. Do mesmo modo o ensaísta Albert Memmi, no escrito *Retrato do Colonizado Precedido pelo Retrato do Colonizador* (1977), faz críticas ao modo como a Europa utiliza-se da historiografia, por meio de um viés que atribui ao colonizador um papel de empreendedor e não de usurpador.

Revela-se assim duplamente injusto: é um privilegiado e um privilegiado não legítimo, quer dizer, um usurpador. E, finalmente, não apenas aos olhos do colonizado, mas aos seus próprios olhos. Se objeta algumas vezes que privilegiados também existem no meio dos colonizados, feudais, burgueses, cuja opulência iguala ou ultrapassa a sua, o faz sem convicção. Não ser o único culpado pode tranquilizar, mas não absolver (MEMMI, 1977, p. 26).

Para livrar-se da colonização, foi preciso que o povo oprimido encontrasse forças dentro da própria brutalidade a que foi submetido. Essa libertação passa pela liberdade física, cultural, religiosa, histórica e pelo resgate de valores que foram apagados pelo colonizador.

Se olharmos para a sociedade brasileira, encontraremos o protagonismo negro denunciando esse mesmo colonialismo e sua colonialidade. Ele está no clamor das negras e dos negros cujas vozes ecoaram contra a escravidão e no corpo dos que lutaram e ainda lutam pela nossa humanidade contra oracismo, as ditaduras, a pobreza, a violência racial e de gênero, a LGBTfobia, a violência religiosa, contra a hegemonia do padrão estético branco-europeu e o conhecimento eurocentrado (GOMES, 2019, p. 224).

A colonialidade, expressão contemporânea do colonialismo, tem como mote central a perpetuação desse domínio. Romper com essa lógica significa romper com a colonialidade

entranhada nas subjetividades que determinam as formas de pensar e agir. Em resumo, instituir uma perspectiva anticolonial, significa mais do que rejeitar a colonialidade; assim é inserir a anticolonialidade nas ações cotidianas, na formação de novos saberes, no resgate da ancestralidade e no bem viver.

3.2. Pós-colonialismo: contribuições de Aimé Césaire e Franz Fanon

Através das denúncias a respeito da violação de direitos, da violência sofrida e das injustiças praticadas, essas populações vêm ao longo dos tempos resistindo ao genocídio e ao epistemicídio que nasce com o estado colonial e persiste na contemporaneidade. Tais questões, presentes nas pautas trazidas por Harriet Beecher Stowe e William Edward Du Bois no início do século XX, adquirem materialidade a partir de 1950, com os estudos de Aimé Césaire e Franz Fanon⁶⁴.

Os autores antilhanos apresentam uma convergência de pensamento que ajudam no entendimento acerca do pós-colonialismo. A produção desses intelectuais traz elementos indispensáveis para a compreensão da inscrição do povo negro, enquanto seres sociais no mundo contemporâneo. Como ressaltado durante todo este estudo, a utilização de autoras e autores da diáspora permite romper com a lógica colonial e trazer à tona intelectuais ignorados pela academia, que possuem a expertise de vivenciarem as consequências do colonialismo sobre a população negra. Césaire e Fanon, sem desconsiderar a influência do capitalismo sobre as relações raciais e sociais, evidenciam as múltiplas determinações do pós-colonialismo, por meio da análise dos dilemas materiais e simbólicos provocados pelo epistemicídio.

O diferencial na obra desses pensadores consiste em uma leitura de sociedade que ultrapassa o prisma Ocidental. Ambos trazem em seus escritos novos modos de produção de saberes, pautado nas interpretações e trajetórias de povos que viveram marginalizados durante todo o período denominado modernidade. As vozes desses povos, antes nunca ouvidas, são traduzidas em palavras que contribuem para oportunizar a formação de um pensamento anticolonial, isto é, que dê conta de cooptar as memórias invisibilizadas pela hegemonia europeia. As produções de Césaire e Fanon expõem o caráter perverso do processo de colonização e monopolização do conhecimento europeu. Os intelectuais destacam que o modelo colonial se fundamenta em um processo de expropriação e exploração dos saberes,

⁶⁴Nesta seção se optou por utilizar os termos colono(s), colonizado(s), colonizador(es) com o objetivo de ser fiel aos sentidos atribuídos por Aimé Césaire e Frantz Fanon.

que seja via apagamento, seja via desqualificação, exclui as populações dos processos decisórios e de participação social.

A década de 1970, marcada pelas lutas emancipatórias dos países africanos e asiáticos, apresenta uma expansão dos estudos, com o termo “pós-colonial” sendo utilizado para caracterizar essas lutas. Em *Discurso sobre o Colonialismo* (1978), ensaio produzido por Césaire, é possível perceber a intenção do autor em não desvincular o mercantilismo europeu, por meio do comércio dos corpos negros à situações expressas na contemporaneidade: “Cada dia que passa, cada negação de justiça, cada carga policial, cada reclamação operária afogada em sangue, cada escândalo abafado, cada expedição punitiva, cada viatura de C.R.S., cada polícia e cada miliciano fazem-nos sentir o preço das nossas velhas sociedades” (CÉSAIRE, 1978, p. 26). A tese de Césaire reside no entendimento de que a colonização é um ato de pilhagem. Para o escritor, somente por meio da compreensão de que o processo colonial é uma espécie de saqueamento da historicidade de negras e negros, seria possível dar início ao processo de resgate das trajetórias que foram invisibilizadas e silenciadas.

Ainda que haja tentativas de justificar a necessidade de colonização, para o autor trata-se de subtração ou mesmo furto dos corpos e culturas negras: “Falo de milhões de homens arrancados aos seus deuses, à sua terra, aos seus hábitos, à sua vida, à vida, à dança, à sabedoria. Falo de milhões de homens a quem inculcaram sabiamente o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero, o servilismo” (CÉSAIRE, 1978, p. 25-26). A colonização, na visão de Césaire, seria tão perversa que atingiria também o colonizado, uma vez que o coloca em situações marcadamente violentas. Envoltos cotidianamente em uma manta sanguinária, seria inevitável a naturalização das práticas perversas na relação com colonizadas/os. Assim, a colonização promoveria a descivilização do continente europeu, ainda que camuflada pelo exercício do poder.

Em defesa de sua tese, Césaire utiliza o nazismo como prova de sua teoria. Na concepção do autor, o movimento nazista não seria uma exceção, uma deformação histórica, um evento de exceção que manchou a Europa. O nazismo deveria ser lido como parte do colonialismo, uma continuidade da expansão colonial, com a diferença de ser utilizado para dominar povos europeus, ou seja, se trataria de um colonialismo doméstico.

Onde quero eu chegar? A esta ideia: que ninguém coloniza inocentemente, nem ninguém coloniza impunemente; que uma nação que coloniza, que uma civilização que justifica a colonização – portanto, a força – é já uma civilização doente, uma civilização moralmente ferida que, irresistivelmente, de consequência em consequência, de negação em negação, chama o seu Hitler, isto é, o seu castigo (CÉSAIRE, 1978, p. 21).

As ações humanísticas, virtude propagada pelos povos europeus, não se aplicaria no trato aos povos fora da Europa. Haveria então, uma/um nazista em cada europeia/europeu. O resultado desse efeito seria a degradação da própria Europa. Em sua interpretação sobre o movimento nazista, Césaire o compreende como uma vertente do totalitarismo colonial utilizado pela Europa. O colonialismo era aplicado a povos não europeus, por isso era legitimado. Por sua vez, o nazismo atinge as populações dos países europeus.

Assim, para Césaire (1978), antes de ser vítima, o povo europeu foi cúmplice do nazismo, uma vez que as práticas desse grupo sempre foram aplicadas aos colonizados e seriam a representação europeia da expansão colonial sofrida. Segundo o autor, o que não se “[...] perdoa a Hitler não é o *crime* em si, o *crime contra o homem*, não é a *humilhação do homem em si*, é o crime contra o homem branco, a humilhação do homem branco e o ter aplicado à Europa processos colonialistas a que até aqui só os árabes da Argélia, os «coolies» da Índia e os negros de África estavam subordinados” (CÉSAIRE, 1978, p. 18, grifo do autor).

O fato de a Europa ter vivenciado pela primeira vez a discriminação e a perseguição racial – praticada por uma parcela da população desse continente – desconstrói a narrativa da superioridade branca europeia sobre as asiáticas e africanas, uma vez que a pauta central do nazismo é a supremacia ariana. A prática nazista desmonta a leitura de que a Europa seria civilizada, superior e por isso deveria dominar os países atrasados. Não obstante, a Europa civilizada – construída sob o discurso de oposição à incivilidade do mundo colonial – com o advento do nazismo se desestabiliza, uma vez que a barbárie, até então restrita para além das fronteiras europeias, rompe as barreiras e se instala no seio da civilização.

Com o nazismo, a percepção de uma Europa humanizada – concebida a partir dos ideais iluministas e estendida até o início do século XX – é questionada. Césaire aponta que o holocausto praticado pela Alemanha nazista chama atenção para os inúmeros holocaustos vividos pelos povos não europeus. Esse desmonte do homem-humanístico leva o autor a constatar que a Europa, incapaz de resolver suas questões internas, não seria capaz de ser o centro do mundo colonial. Nesse sentido, o humanismo europeu concebido no século XVIII, que se estende até o início do século XX e que nunca foi ampliado aos povos fora da Europa, passa, com o holocausto praticado pela Alemanha nazista, a ser desconstruído.

Em sua participação na Primeira Conferência Hemisférica dos Povos Negros da Diáspora, realizada na Universidade Internacional da Flórida, em 1987, Césaire discorre sobre a categoria negritude. O autor começa questionando a presença dos participantes e o motivo pelo qual estão presentes na Conferência. Para Césaire a presença se justifica não em torno da

cor da pele, mas em torno de serem pessoas que se relacionam, em maior ou menor medida, com grupos e sujeitos que experimentaram as piores barbaridades da história. A negritude seria uma comunidade em que seus membros compartilham experiências de dor, discriminação, opressão e exclusão ao mesmo tempo em que suas trajetórias são marcadas por resistência, lutas, movimentos e rebeliões. Essas experiências seriam transmitidas via oralidade.

A Negritude seria, para os negros, uma estratégia da afirmação e reafirmação de si. Um “si” grupal; oposto àquele estilhaçado e grotesco “negro” – convertido na figura histórica do Outro pelo racismo – que povoa o imaginário de um todo mundo racializado [...]. A Negritude situa-se no terreno de um movimento de ideias e práticas que, assumindo a noção de raça, para desmistificá-la, visa derrotar o racismo. A Negritude é a exigência ontológica do Ser Humano que fora transformado em “negro-animal”, “negro-vegetal”, “negro-coisa”, “negro-sujeira”, negro-lealdade”, negro-sem-história”, e, naturalmente “negro-sem-porvir” (CÉSAIRE, 2010, p. 20-21).

No entendimento de Césaire, todas as pessoas trazem uma memória, ainda que inconsciente, que pode ser revelada por intermédio da arte, em especial por meio da escrita poética (CÉSAIRE, 1978). Desse modo, a poesia possuiria um importante papel no resgate das historicidades e no enfrentamento ao epistemicídio. Quanto às opressões sofridas pelos povos não europeus, seria preciso que o opressor fosse reconhecido como tal pelo oprimido. Seria a crença do oprimido no domínio do opressor que, de certo modo, lhe conferiria poder, ao modo que, o colonizador também precisaria ter a crença de que sua raça seria, de fato, superior e civilizada, e que por isso seria necessário subalternizar os de origem diferente da sua. Daí residiria a relação de ambiguidade entre colonizado e colonizador – ambos precisam um do outro para permanecerem em suas posições de dominado e dominante. Ou seja, somente quando o colonizado se autoatribuísse como ser humano e adquirisse a noção de que a coisificação lhe foi imposta é o que conferiria poder ao colonizador, é quando seria possível libertar-se da opressão que o subjuga e que o faz ser mera ferramenta de produção mercantil (CÉSAIRE, 1978).

Destarte, seria por meio da afirmação da identidade do dominado, via movimentos de resgate de suas memórias, de suas tradições e culturas que o ciclo de dominação seria rompido. Para Césaire (1978) o próprio marxismo cumpriria um papel colonial, visto que sua teoria, que prega a solidariedade de classe, a união entre o proletariado do mundo inteiro, não enxerga as questões raciais como essenciais para a perpetuação das desigualdades. O intelectual não renega o marxismo, mas o situa dentro da perspectiva da negritude, colocando

a questão racial como central na lógica de exploração capitalista e não como um apêndice da luta de classes.

Césaire acredita que o reconhecimento e o direito às diferenças são valores centrais para a garantia do humanismo. Ao mesmo tempo em que luta pelo reconhecimento completo da identidade negra, assume a importância da igualdade entre todas as pessoas, de modo que as múltiplas identidades culturais sejam valorizadas e respeitadas, por meio da igualdade. O universalismo defendido pelo autor difere daquele apregoado pelos filósofos iluministas, entendido como seletivo por Césaire, que em seus escritos denunciavam a seletividade do humanismo francês. Seria impossível, na concepção do autor, conciliar os valores universais adotados pela revolução francesa com as práticas desumanas praticadas contra os povos negros, portanto, o reconhecimento das singularidades das populações negras não se aplicaria como uma antítese ou contraponto, mas como uma ferramenta em prol da universalidade.

Já Frantz Fanon, alicerçado em suas vivências de quem saiu da colônia para estudar na metrópole – no seu caso, a França – traz reflexões que congregam a psicologia, a filosofia e a sociologia para a compreensão dos fenômenos racistas advindos da relação colonial. Durante a vida acadêmica, seus estudos foram considerados inadequados devido à crueza de suas problematizações. Sua escrita ácida provocou incômodos entre estudiosos, o que o levou a realizar readaptações com o objetivo de que seus escritos penetrassem no seio europeu. Suas duas obras mais estudadas *Pele Negra Máscaras Brancas* (1952) e *Os Condenados da Terra* (1961), esta última publicada *pos mortem*, chegaram a ser censuradas em certos espaços. “Houve uma época em que um professor universitário norte-americano que tentasse abordar a obra de Frantz Fanon em um ambiente acadêmico estaria sujeito a perder o emprego” (GORDON *apud* FANON, 2008, p. 11).

Na lógica de Fanon, a disposição geográfica do mundo colonial é o que explica a dominância dos colonizadores sobre os colonizados. No mundo do colono, a estética social é alimentada pela religião, pela educação formal, pela linguagem transmitida entre as gerações. “A cidade do colono é uma cidade saciada indolente, cujo ventre está permanentemente repleto de boas coisas. A cidade do colono é uma cidade de brancos, de estrangeiros [...]. A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz” (FANON, 1961, p. 28-29).

Os efeitos do epistemicídio para Fanon é o que explicaria a passividade dos colonizados diante das ações do colono. Segundo o autor, “[...] todo povo colonizado nasce com um complexo de inferioridade devido ao sepultamento da originalidade cultural” (FANON, 2008, p. 34). Desse modo, quanto maior a imposição cultural do colono sobre os

colonizados, maior será a dificuldade em romper o ciclo de dominação e em aceitar sua negritude e sua historicidade. “[...] no caso do negro, nada é parecido. Ele não tem cultura, não tem civilização, nem ‘um longo passado histórico’” (FANON, 2008, p. 46). Assim, a barbárie praticada ganha contornos sofisticados, com sistemas históricos e filosóficos que justificam as práticas violentas. Por sua vez, sugere o autor, o mundo do colonizado não possui estética, somente a ação legitimada do aparato estatal de força legitimada – polícia e soldados (FANON, 1961).

Contribuição importante para os estudos pós-coloniais, a oralidade para problematizar as questões raciais produzidas pelo colonialismo, é amplamente utilizada pelo autor em suas análises sobre a relação colonial. Outro recurso utilizado é a memória social. Em suas obras, Fanon menciona autores racistas para promover a desconstrução de seus conceitos, ao mesmo tempo em que usa a etnografia e a autoetnografia para legitimar suas teorias. O uso de elementos como canções e histórias sobre a questão racial servem para apontar os horrores do racismo e das violências por eles trazidas.

Ainda que a obra de Fanon sofra algumas críticas por não possuir uma análise das condições de vida do colonizado, pautada em categorias sociais mais robustas, acredita-se que os escritos desse autor apresentam considerações importantes para o entendimento do pós-colonialismo. A utilização do “esquema epidérmico” para ajudar na compreensão da cor como principal elemento de distinção dentro do sistema colonial e o manifesto à participação dos colonizados para se tornarem agentes ativos no processo de decolonização, são contribuições fundamentais para as construções anticoloniais que se têm na atualidade.

Intitulado *A Violência*, o primeiro capítulo de *Os Condenados da Terra* (1961), oferece reflexões que supomos ser importantes para compreender os efeitos da violência física e simbólica sobre os corpos negros. Em nossa concepção, as contribuições deste capítulo ajudam a desmistificar a ideia de que a população negra é passiva diante das injustiças sofridas e que o racismo estaria no campo das relações individuais. O que se propõe é analisar as conexões entre colono e colonizado, a partir do entendimento de que, desde a infância, ambos sabem seu local na estrutura social: o colonizador, em um mundo onde detém o controle sobre o outro utilizando-se o elemento cor como signo de sua supremacia, e o colono, dentro de um mundo violento, sem perspectivas, em que o tempo todo é subjugado.

A violência com que se afirmou a supremacia dos valores brancos, a agressividade que impregnou o confronto vitorioso desses valores com os modos de vida ou de pensamento dos colonizados fazem com que, por uma justa reviravolta das coisas, o colonizado ria com escárnio ante a evocação de tais valores. No contexto colonial, o colono só dá por findo seu trabalho

de desencanto do colonizado quando êste último reconhece em voz alta e inteligível a supremacia dos valores brancos (FANON, 1961, p. 32).

A violência é utilizada dentro de uma formatação que envolve o colono, o colonizado e o mundo colonial em que coexistem. É a intelecção dessa engrenagem que faz a proposta de Fanon ganhar sentido: seria preciso destruir o mundo colonial de tal forma a impossibilitar que os colonos recriassem estratégias de dominação. Os colonos, homens desprovidos de valores humanitários, que externavam os pensamentos de sua cultura e, que nos territórios dos colonizados os materializavam em forma de violência, seriam incapazes de reconhecer suas violações de direitos e os genocídios praticados, isso porque, para esse grupo, a carnificina trazia uma espécie de conforto material e mesmo moral, uma vez que seriam eles os detentores do poder (FANON, 1961). Ainda que a chamada burguesia colonial se mostre contrária aos métodos violentos praticados nas colônias, é ela quem direciona as reformas necessárias para encerrar o ciclo de violações. Manifestações, greves, boicotes serão instrumentos de mobilização para uma reforma nacionalista que buscaria reforçar a posição contrária à violência, mas que não seria ampla a ponto de promover o protagonismo dos colonos e a produzir uma sociedade anticolonial (FANON, 1961). Ou seja, acabar com a carnificina seria urgente, mas isso não necessariamente significa acabar com o domínio sob o colonizado.

E quanto ao colonizado? “É verdade, não há um colonizado que não sonhe, pelo menos uma vez por dia, em instalar-se no lugar do colono” (FANON, 1961, p. 29). A visão do autor possibilita estabelecer chaves que levam à compreensão de certas atitudes e posturas dos colonizados. Nas palavras de Fanon (1961), se o colonizador é um exibicionista que a todo tempo necessita dar mostras de seu poder e seu domínio sobre corpos, mentes e territórios, o colonizado por vezes deseja ocupar esse papel. Diante da impossibilidade de sair do extrato de violência a que é submetido, restaria desejar ocupar o lugar de poder do colono.

O grau de inferiorização a que o colonizado é submetido é de permanente tensão em suas relações com o colono, leva, por vezes, a um estado de aceitação de que não existira colonização, mas sim uma espécie de fatalidade, na qual por meio do destino, essa condição lhes seria imposta. Essa percepção, de que seria marcado para viver em estado de sofrimento, leva o colono a utilizar práticas violentas com seus pares. O exercício da violência (FANON, 1961) funcionaria não como mera reprodução do poder do colono, mas como uma espécie de válvula de escape, uma vez que por se tratar de destino, de vontade dos deuses, o estado de violência em que vive não poderia ser revertido.

Para Fanon (1961) é quando o colonizado descobre que o colonizador não é um enviado dos deuses para castigá-los, mas sim um usurpador que, por meio do medo, se apropriou de sua cultura, seus costumes, sua religião e seu território, que ele percebe que o domínio não significa domesticação, e que é possível livrar-se das amarras do colonialismo. Ainda que saiba de sua condição e da dificuldade de reconquistar sua liberdade, o colonizado deixa de ver sua condição como intransponível e dessa nova consciência nascem as desconstruções acerca de seu papel de subordinado. Fanon (1961), afirma:

Então o colonizado descobre que sua vida sua respiração, as pulsações de seu coração, são as mesmas do colono. Descobre que uma pele de colono não vale mais do que uma pele de indígena. Essa descoberta introduz um abalo essencial no mundo. Dela decorre toda a nova segurança do colonizado. Se, com efeito, minha vida da tem o mesmo peso que a do colono, seu olhar não me fulmina, não me imobiliza mais, sua voz já não me petrifica. Não me perturbo mais em sua presença. Na verdade, eu o contrario. Não somente sua presença deixa de me intimidar, como também já estou pronto para lhe preparar tais emboscadas que dentro de pouco tempo não lhe restará outra saída senão a fuga (FANON, 1961, p. 34).

Na concepção de Fanon, o racismo é a principal característica da sociedade colonial. Tanto na metrópole, quanto na colônia, é a raça que divide a sociedade em superiores e inferiores apoiada em um sistema que classifica os sujeitos em melhores e piores. É importante ressaltar que o racismo, fundamentado no pensamento colonial, se manifesta de várias formas, com destaque para o racismo epistêmico que classifica os conhecimentos científicos em superiores e inferiores, levando a aceitação de um único conhecimento como lídimo. Esse conhecimento eurocêntrico, cartesiano, tem como objetivo ignorar os demais tipos de saberes, desqualificando e silenciando qualquer manifestação contrária ao conhecimento tido como verdadeiro.

Assim, as reflexões de Césaire e Fanon contribuem para uma construção crítica dos saberes pós-coloniais, da elaboração de novas estratégias para a formação de conhecimentos. A perspectiva de ambos é corroborada pelos grupos que atuam na luta por igualdade racial, uma vez que são as populações negras, quilombolas e os povos originários os mais atingidos pela colonialidade. Em seus escritos, os autores denunciam que o pensamento colonial se apresenta como parte de um processo de expropriação dos conhecimentos pautados na exploração e subjugação de uma parcela da população. Aos povos colonizados resta despojar-se de todos os seus patrimônios – materiais, epistêmicos, subjetivos, ancestrais – para garantir uma subsistência mínima, desprovida de pertencimento.

Ambos possuem como narrativa para o caminho da superação da colonialidade, a idealização de uma nova sociedade, que coexista com novas formas de desenvolver

epistemologias pós-coloniais, que frontalmente se posicionem de modo antirracista e valorizem os diversos saberes. É nessa forma de atuar que a perspectiva anticolonial se situa. A anticolonialidade pressupõe o desmonte das concepções e relações de poder instituídas e que reproduzem as hierarquias raciais, de gênero e territoriais concebidas e aprofundadas pela colonialidade.

3.3. América Latina e pensamento anticolonial

A violência colonial impossibilitava qualquer viabilidade de estabelecimento de igualdade entre colonizadores e colonizadas/os, uma vez que todas as ações eram voltadas para reforçar a hierarquização. A exploração dos corpos e o sequestro das tradições eram justificados pela necessidade de impor à civilização, pela religião que cultivasse um único deus e por ideais patrióticos, que viam no domínio dos territórios o fortalecimento da nação. O parasitismo colonial pautado pelo derramamento de sangue e escravização de indígenas, negras e negros é parte do DNA da formação histórica das sociedades da América Latina. Ao reservar a esses povos um não lugar (MBEMBE, 2018) na sociedade, com suas atividades não sendo reconhecidas como labor, mas como atividade compulsória, impossível de ser recusada ou questionada, a formação do estado no território latino-americano se dá concomitantemente ao acirramento da cultura da morte, do preconceito e das desigualdades sociais.

Os países de África e da América Latina foram submetidos a um modelo de colonização que objetivava o controle sobre os corpos, via mercantilização e exploração do trabalho; a imposição do pensamento científico europeu, por meio do apagamento dos saberes, tradições e historicidade; e o epistemicídio de tudo o que remetesse aos povos originários e à população negra. Na disputa de narrativas, o discurso colonial se sobrepôs às identidades raciais. Em antítese ao sistema racial patriarcal, heteronormativo, se insurgem grupos, movimentos e coletivos protagonizados particularmente pelas populações aviltadas, com o objetivo de visibilizar essa população via produção de conhecimento e compartilhamento de saberes.

Na década de 1950, acompanhando a tendência de consolidação dos estudos das Ciências Sociais na América Latina⁶⁵, ganha visibilidade as pesquisas de Aníbal Quijano, Beatriz Nascimento, Clóvis Moura, Florestan Fernandes, Guerreiro Ramos, Lélia Gonzalez,

⁶⁵Destacam-se a criação da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL (1948); da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – FLACSO (1957); do Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais – CLAPCS; do Centro de Estudios Latinoamericanos – CELA (1960); e do Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO (1967).

Virgínia Bicudo, dentre outras/os. Surgem também nesse período os centros de pesquisa relacionados aos estudos africanos: o Centro de Estudos Afro-Orientais (1959); vinculado ao governo federal, em 1961, é fundado o Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos⁶⁶; o Centro de Estudos e Cultura Africana (1963); e o Centro de Estudos Afro-Asiáticos – CEAA (1973).

A consolidação das pesquisas voltadas para os estudos africanos e latino-americanos, marca a incorporação de análises sociológicas que abarquem outras matrizes epistemológicas. Embora ainda haja certa dependência do pensamento científico dominante, já se percebe um olhar voltado para as questões da América Latina. Nesse período, os estudos e pesquisas evidenciam que a colonialidade, a escravização de africanas/os e suas/seus descendentes e o morticínio das populações indígenas são a base do sistema de acumulação capitalista, do ordenamento social, do apagamento das tradições religiosas e culturais dessas populações e da subordinação dos países latino-americanos à lógica produtivista.

É nessa efervescência que emerge, na América Latina, o que se denomina *pensamento anticolonial*, que tem como objetivo a desconstrução do pensamento hegemônico nos países que foram colonizados por Portugal e Espanha. Os estudos decoloniais latino-americanos se caracterizam pela investigação de questões como o genocídio indígena e a escravização do povo vindo da África e sua relação com os movimentos de luta por justiça racial.

No tocante a epistemologia, o diálogo com as literaturas decoloniais leva a reflexão a respeito da imposição da hegemonia do saber racista, territorial, misógino e classista, que divide os sujeitos entre superiores e inferiores. Tendo como elemento central o racismo, o colonialismo é um sistema que insere determinados sujeitos em posições dentro do espaço social e não permite que esses indivíduos migrem de um espaço a outro. O racismo epistêmico, que divide os conhecimentos em superiores e inferiores, é uma potente ferramenta de manutenção do colonialismo e seu desmantelamento é um dos objetivos centrais da perspectiva decolonial.

O projeto de decolonização epistemológica (e a mudança da geografia da razão) requer que prestemos atenção à identidade social não simplesmente para mostrar como o colonialismo tem, em alguns casos, criado identidades, mas também para mostrar como têm sido silenciadas e desautorizadas epistemicamente algumas formas de identidade enquanto outras têm sido fortalecidas. Assim, o projeto de decolonização epistemológica presume a importância epistêmica da identidade porque entende que experiências em diferentes localizações são distintas e que a localização importa para o conhecimento (ALCOFF, 2016, p. 136).

⁶⁶O Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos encerrou suas atividades no ano de 1964, durante o período da ditadura militar.

A decolonialidade objetiva abrir novas perspectivas de conhecimento protagonizando os povos historicamente subalternizados. O pensamento decolonial contribui para a emergência de novas narrativas, rompendo a hierarquia epistêmica que inscreve o saber eurocêntrico como o único legítimo. Superar o sistema colonial e a hierarquização de raça, gênero, classe, território, religião significa, com a participação de sujeitos, grupos e movimentos, promover o protagonismo dos povos historicamente desvalorizados. Esta perspectiva questiona o pensamento colonial a partir de vozes que foram historicamente subalternizadas e silenciadas. A busca por um conhecimento, que coloque as populações negras e indígenas como protagonistas da episteme, é a principal demanda das/os pensadoras/es decoloniais.

Aqui reside uma importante diferença entre o projeto decolonial e as teorias pós-coloniais. Essas tematizam a fronteira ou o entrelugar como espaço que rompe com os binarismos, isto é, onde se percebe os limites das ideias que pressupõem essências pré-estabelecidas e fixas. Na perspectiva do projeto decolonial, as fronteiras não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas, são também loci enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos. O que está implícito nessa afirmação é uma conexão entre o lugar e o pensamento (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p. 19).

No interior deste pensamento, destaca-se a corrente denominada *feminismo decolonial*. Essa abordagem surge como resposta às opressões sofridas pelas mulheres latino-americanas negras e indígenas pautadas em uma crítica aos danos provocados pela colonialidade e pelo sistema capitalista. Esse termo passa a ser utilizado de forma mais recorrente a partir do século XXI, com os seguintes textos: *Escritos de una lesbiana oscura: Reflexiones críticas sobre feminismo y política de identidad en América Latina* (2007), de Yuderkys Espinosa-Miñoso; *Colonialidad y Género: hacia un feminismo descolonial* (2008), de Maria Lugones; e *Hacia La construcción de un feminismo descolonizado* (2014), de Ochy Curiel.

A crítica ao modelo ocidental de construção do conhecimento científico feito pela teoria feminista negra e decolonial dá continuidade à crítica que a epistemologia feminista começou há várias décadas e a aprofunda, mostrando seu ponto cego. O limite do olhar categórico é que ele fragmenta, hierarquiza e impede que a relação seja vista; impede de ver como funciona uma matriz de poder que não age aditivamente, mas sim como uma mistura cuja potência e eficácia consiste na fusão de uma série de ingredientes que dão origem a uma nova substância (ESPINOSA-MIÑOSO, 2022, p. 443).

Segundo hooks (1995) as práticas coloniais percebem o corpo colonizado coisificado, destituído de saberes, de subjetividades. Um corpo que é apenas lembrado para servir – por

meio da exploração do trabalho e sexual –, cujo valor é medido por aquilo que é capaz de produzir para o capital. Kilomba (2016) ressalta que, muitas vezes, os corpos negros são obrigados a submeter-se ao roteiro estabelecido pela branquitude. Olham a si próprios com as vestimentas, modos de falar, posturas corpóreas e não vêm a si, mas seu opressor. Ainda que pareça uma situação íntima, pessoal, na realidade é uma expressão do racismo presente no cotidiano. Não se trata de uma história particular, mas da presença colonial nos sujeitos, discursos e expectativas. Um pensamento anticolonial supõe apreender que a neutralidade não existe e que as narrativas são construídas em tempos e lugares particulares, assentada em realidades e histórias vivenciadas.

A descolonização para nós trata-se de uma posição política que atravessa o pensamento e a ação individual e coletiva, nossos imaginários, nossos corpos, nossas sexualidades, nossas formas de agir e estar no mundo e que cria uma espécie de “cimarronaje”⁶⁷ intelectual, de práticas sociais e da construção do próprio pensamento a partir de experiências concretas. Trata-se do questionamento do sujeito único, do eurocentrismo, do ocidentalismo, da colonialidade do poder, ao mesmo tempo em que reconhece propostas como hibridização, polissemia, pensamento outro, subordinado e fronteiriço. Essas propostas críticas do feminismo latino-americano e caribenho são posições de oposição ao feminismo esclarecido, branco, heterossexual, institucional e estatal, mas sobretudo um feminismo que se pensa e se repensa na necessidade de construir uma prática política que considere o entrelaçamento de sistemas de como o sexismo, o racismo, o heterossexismo e o capitalismo, pois considerar essa “matriz de dominação” como a afro-americana Hill Collins (Collins, 1999) a chamou é o que dá ao feminismo um sentido radical (CURIEL, 2009, p. 3, tradução nossa)⁶⁸.

As estudiosas do feminismo decolonial demarcam dois perímetros teóricos que definem essa agenda: o primeiro refere-se à especificidade do feminino negro e indígena das

⁶⁷O termo cimarronaje é comumente utilizado para descrever a resistência das populações escravizadas na América Latina. Também se refere às organizações dessa população, sendo equivalente ao conceito de quilombos no Brasil. A este respeito ver: ORTIZ, Pedro Lebrón. Teorizando una filosofía del cimarronaje. *Tabula Rasa*, 35, p. 133-156, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25058/20112742.n35.06>. Acesso em: 29 agos. 2021.

⁶⁸La descolonización para nosotras se trata de una posición política que atraviesa el pensamiento y la acción individual y colectiva, nuestros imaginarios, nuestros cuerpos, nuestras sexualidades, nuestras formas de actuar y de ser en el mundo y que crea una especie de “cimarronaje” intelectual, de prácticas sociales y de la construcción de pensamiento propio de acuerdo a experiencias concretas. Se trata del cuestionamiento del sujeto único, al eurocentrismo, al occidentalismo, a la colonialidad del poder, al tiempo que reconoce propuestas como la hibridación, la polisemia, el pensamiento otro, subalterno y fronterizo. Estas propuestas críticas del feminismo latinoamericano y caribenho son posiciones de oposición al feminismo ilustrado, blanco, heterosexual, institucional y estatal, pero sobre todo un feminismo que se piensa y repiensa a sí mismo en la necesidad de construir una práctica política que considere la imbricación de los sistemas de dominación como el sexismo, racismo, heterossexismo y el capitalismo, porque considerar esta “matriz de dominación” como bien la denomino la afroamericana Hill Collins (Collins, 1999) es lo que da al feminismo un sentido radical (CURIEL, 2009, p. 3).

mulheres latino-americanas e o segundo diz respeito aos estudos decoloniais do grupo modernidade/colonialidade⁶⁹.

Mas quero aqui me adiantar dizendo que não existe descolonialidade sem descolonialidade de gênero. Então, a imposição colonial moderna de um sistema de gênero opressivo, racialmente diferenciado, hierárquico, permeado pela lógica moderna da dicotomização, não pode ser caracterizada como circulação de poder que organiza a esfera doméstica, como oposta ao domínio público da autoridade e a esfera do trabalho assalariado (e o acesso e controle da biologia de sexo e reprodução), como em contraste à intersubjetividade e ao saber cognitivo/epistêmico, ou como natureza oposta à cultura (LUGONES, 2014, p. 940).

No feminismo decolonial o estado é entendido como um ente que em sua genealogia é racista, heteronormativo e capitalista, cujo cenário de necropolítica (MBEMBE, 2018) atinge as populações negras e periféricas perpetrando a vida das mulheres negras. A inserção da questão de gênero como método de organização social durante a colonização fez da violência às mulheres uma prática executada por homens colonizados e colonizadores, levando a uma internalização e naturalização dessas práticas, mesmo após o período colonial. Por isso tem-se uma aceitação das violências simbólicas e da violação dos corpos femininos mesmo na contemporaneidade.

Cada uma de nós vive realidades diferentes, mas todas elas têm um denominador comum: esse sistema patriarcal, alimentado pelos valores sociais semeados em nossos imaginários coletivos, coloca nós mulheres em condições desiguais em relação aos homens, dando-lhes poder sobre nós, negando-nos o espaço público e político, tirando-nos decisões cada vez mais elementares; e quando uma de nós se atreve a transgredir, somos presas fáceis da violência e então somos nós que temos que pedir desculpas pelas agressões recebidas (PAREDES, 2008, p. 31-32, tradução nossa)⁷⁰.

O feminismo decolonial atua especialmente no campo da crítica à hegemonia epistêmica, ao mesmo tempo em que investiga novos paradigmas no âmbito do saber científico não dominante, considerando aspectos como historicidade, territórios,

⁶⁹O Grupo Modernidade/Colonialidade se constitui em uma corrente filosófica do final dos anos 1990 que reuniu estudiosos como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, Fernando Coronil, Walter D. Mignolo Arturo Escobar, Edgardo Lander, Alejandro Moreno, Francisco López Segrera. Pesquisadores latino-americanos de diversas áreas de conhecimento discutiam a questão colonial relacionando-a com as realidades regionais com o objetivo de produzir conhecimentos que possibilitassem as reflexões sobre o modo eurocentrado de produção de saberes relacionados ao colonialismo. A este respeito conferir: QUIJANO, Anibal. *Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. Perú Indígena*, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

⁷⁰Cada una de nosotras vive realidades distintas, pero todas tienen un común denominador: este sistema patriarcal, alimentado del social ensambradas en nuestros imaginarios colectivos, nos pone a las mujeres en condiciones desiguales frente a los hombres, dándoles poder sobre nosotras, negando nos el espacio público y político, quitando nos decisiones cada vez más elementales; y cuando una de nosotras se atreve a transgredir, somos presa fácil de violencia y luego somos las que tenemos que pedir disculpas por las agresiones recibidas (PAREDES, 2008, p. 32).

ancestralidades, culturas. Conceitos como racismo epistêmico, subalternidade, colonização, eurocentrismo, hegemonia, contra hegemonia, violência epistêmica, são incorporados na busca por elucidar os gatilhos que levam à reprodução de bibliografias que utilizam paradigmas eurocentrados e silenciam os saberes das populações negras e dos povos tradicionais. Para Carneiro (2011):

As mulheres negras assistiram, em diferentes momentos de sua militância, à temática específica da mulher negra ser secundarizada na suposta universalidade de gênero. Essa temática da mulher negra invariavelmente era tratada como subitem da questão geral da mulher, mesmo em um país em que as afrodescendentes compõem aproximadamente metade da população feminina (CARNEIRO, 2011, p. 121).

Um dos principais questionamentos do feminismo decolonial é a inexistência de um olhar voltado para as multiplicidades de existências e de categorias imbricadas dentro do “ser mulher”. Segundo Caldwell (2000) essa crítica também é feita pelo feminismo negro norte-americano, que verifica a ausência de categorias como raça, etnia e classe dentro das discussões feministas e que acaba por negar a pluralidade das experiências e mesmo as diferenças no que se refere às relações de poder entre mulheres brancas e não-brancas.

As feministas descoloniais, recuperamos as críticas que têm sido feitas ao pensamento feminista clássico a partir do pensamento produzido por vozes marginais e subalternas de mulheres e feminismo. Começamos reconhecendo que esse pensamento feminista clássico foi produzido por um grupo específico de mulheres, aquelas que gozaram de privilégio epistêmico graças às suas origens de classe e raça. O feminismo decolonial elabora uma genealogia do pensamento produzido à margem por feministas, mulheres, lésbicas e pessoas de cor em geral; e diálogos com o conhecimento gerado por intelectuais e ativistas empenhados em dismantelar a matriz da opressão múltipla assumindo uma visão não eurocêntrica (ESPINOSA-MIÑOSO, 2014, p.7, tradução nossa)⁷¹.

No Brasil, são as violências contra os corpos das negras e das indígenas que pautam as hierarquias de raça e gênero na sociedade. Por conseguinte, todo o imaginário em torno dessas mulheres estava – e ainda está – conectado à sexualidade e à subalternidade. Essa interpretação gerou a naturalização e romantização das desumanidades cometidas, e até mesmo a responsabilização das vítimas por terem “provocado/seduzido” os homens. Como é

⁷¹Las feministas descoloniales recuperamos las críticas que se han realizado al pensamiento feminista clásico desde El pensamiento producido por vocês marginales y subalternas de las mujeres y del feminismo. Partimos por reconocer que esse pensamiento feminista clásico ha sido producido por un grupo específico de mujeres, aquellas que han gozado del privilegio epistémico gracias a sus orígenes de clase y raza. El feminismo decolonial elabora una genealogia Del pensamiento producido desde los márgenes por feministas, mujeres, lesbianas y gente racializada en general; y dialoga con los conocimientos generados por intelectuales y activistas comprometidos con dismantelar la matriz de opresión múltiple asumiendo un punto de vista no eurocentrado (ESPINOSA-MIÑOSO, 2014, p. 7).

possível verificar em inúmeros textos e romances da primeira metade do século XX, a representação das mulheres – sobretudo das negras – seguia um viés objetificado, sexualizado e mesmo demoníaco.

O status privilegiado do branco na sociedade brasileira também tem sido fundamental para a construção da identidade feminina no país. Desde a era colonial, as mulheres foram diferenciadas por práticas patriarcais que associaram o matrimônio a mulheres brancas e relações sexuais ilícitas a não brancas. Enquanto as brancas eram designadas para o Reino da sexualidade legítima em honrada nos papéis de esposas e mães, mulheres africanas, escravizadas e depois as mulatas, eram associadas a práticas sexuais ilegítimas e desonrosas. Em grande parte, por causa da sua relação privilegiada com o patriarcado e com a hegemonia racial, mulheres brancas se tornaram o ponto de referência para construções idealizadas de mulher e de identidade feminina no Brasil. O privilégio branco e a feminilidade branca no Brasil desmentem crenças populares e oficiais de que práticas de mestiçagem racial existentes há muito tempo produzem uma sociedade em que só a modernidade tem valor. A idealização de mulheres brancas como padrão de feminilidade e beleza feminina é muito óbvia na mídia Brasileira. Presente em filmes, programas de TV e revistas e também na propaganda em geral (CALDWELL, 2000, p. 103).

A mestiçagem, produto da violação dos corpos de mulheres negras e indígenas, era a estratégia utilizada para amenizar o caráter opressor das relações raciais e sexuais. No Brasil, a violação colonial dos homens brancos contra as negras e indígenas, se torna impossível de ser esquecida, afinal, a miscigenação – marca de nossa brasilidade e alicerce do mito da democracia racial (FREYRE, 1933) – é a cicatriz que não permite que as barbaridades sexuais sofridas sejam esquecidas.

3.4. Possibilidades de uma universidade antirracista e anticolonial

O ordenamento social, pautado no colonialismo, na escravização negra e no genocídio indígena, estruturou por mais de cinco séculos a formação dos estados nacionais, as relações capitalistas e a historicidade dos países da Latinoamérica. Destarte, deriva desse processo histórico a questão racial e o papel de subalternidade atribuída à população negra, no entanto, esse fenômeno ainda não possui a centralidade que se considera ser a ideal nos estudos acadêmicos. Em nosso entendimento não seria viável qualquer análise sociológica que desconsidere a formação racial desses países. Invisibilizar as epistemologias afro-diaspóricas presentes na América Latina reforça o viés eurocentrado no que se refere à produção de saberes acadêmicos.

Ao observar o caso específico do Brasil, pesa o fato de o país ser o último a seguir a tendência de pôr um fim ao sequestro e comercialização de corpos negros. O racismo que em 13 de maio de 1888 deixa de ser justificado juridicamente, passa a ser justificado cientificamente, via movimento eugenista. A citação pontual de Santos (2022) corrobora a afirmativa acima, ao teorizar que:

No primeiro caso, a assinatura da Lei Áurea foi o resultado de um longo processo protagonizado por um movimento social plural e polifônico: o abolicionismo. Ainda que muitos insistam em reduzir a assinatura da Lei nº à figura da Princesa Isabel e à ação de meia dúzia de abolicionistas, essa perspectiva racista não permite vislumbrar os diferentes sujeitos históricos que participaram do movimento, como se deu a articulação entre abolicionistas e a população escravizada e o alcance popular desse feito [...]. A defesa do fim da escravidão não esteve necessariamente atrelada a uma compreensão equânime da humanidade. Muitos abolicionistas brancos acreditavam na desigualdade inata das raças. Para eles, o inimigo não era a premissa da inferioridade de determinados grupos humanos, mas a nefanda instituição escravista. Deste modo, nem mesmo os abolicionistas estavam imunes ao racismo científico – e essa característica não era exclusiva do Brasil, ordenando grande parte das ações das elites dirigentes de nações americanas e europeias [...]. A raça, que até o final do século XVIII era um termo referente a uma espécie de mito de superioridade social e política dos grupos dominantes, ganhou uma roupagem pseudocientífica ao longo do século XIX para justificar a escravização, a colonização e a dominação exercida por parte da população branca ocidental. Foi o racismo científico que deu respaldo moral e teórico para projetos de colonização na África e na Ásia, que pautou as leis Jim Crow nos Estados Unidos e que organizou os pilares da recém-inaugurada República do Brasil (SANTOS, 2022, p. 179-181).

Dentre as consequências desse processo, têm-se, durante o fim da Primeira República, o reforço de estigmas como por exemplo, pessoas negras serem preguiçosas pertencerem às chamadas classes perigosas e incapazes cognitivamente. Esses fatores, associados à criminalização da questão social, aos altos índices de analfabetismo e à vinculação da cidadania à posse de um emprego formal, foram decisivos para o não ingresso de negras e negros na educação superior. Vale destacar que o fenômeno de impedimento – ainda que não formal, das populações negras e indígenas de acesso à universidade – ocorre em toda a América Latina. Essa ausência tem como resultado a presença maciça das populações brancas no ensino superior e na ocupação nas posições estratégicas relacionadas à produção de saberes científicos. Isso, por óbvio, é uma das principais causas do racismo epistêmico e da pouca inserção de pessoas negras na educação superior – situação que desde sempre é combatida pelos movimentos de luta por justiça racial. E são esses movimentos que facilitam o ingresso de negras/os na universidade. Esse acesso, ainda que restrito, enseja que a pauta racial seja inserida e analisada criticamente por algumas e alguns intelectuais.

Inúmeros grupos ou instituições organizadas pelos negros estão redimensionando esses estudos a partir de uma posição dinâmica, operacional e engajada. Isso está assustando, inclusive, alguns acadêmicos, que só admitem a discussão de qualquer assunto dentro dos muros sacralizados das universidades. É toda uma constelação de cientistas sociais que desponta a partir dessa organização no sentido de reformular os objetivos dos estudos sobre o negro (MOURA, 2019, p. 35).

No que concerne ao racismo no Brasil – elemento estrutural que exerce forte determinação sobre as desigualdades educacionais – é possível afirmar que sua vertente institucional está entranhada no interior das instituições e a universidade não escapa a isso, como é possível perceber no modo como estudantes negras/os e periféricas/os acessam o ensino superior, a diferença entre a participação branca e negra em grupos de estudo e de pesquisa, o perfil embranquecido dos docentes e o não ingresso em cursos de pós-graduação. “Acontece que certos grupos ou segmentos em algumas sociedades se situam interiorizados cumulativamente por uma determinada *marca* discriminatória e pela situação de inferioridade socioeconômica que os diferencia perante a sociedade global de acordo com seus padrões de superioridade. É o caso do negro brasileiro” (MOURA, 2019, p. 149, grifo do autor). Para estes sujeitos, o desafio não se constitui apenas de novos saberes acadêmicos. É preciso apreender os códigos, as regras e buscar o quanto antes se adequar a eles.

No caso da universidade, o fato de esses jovens passarem a frequentar os espaços acadêmicos traz uma outra corporeidade acompanhada de uma produção de outras experiências e significados. No Brasil, apesar da tão falada miscigenação racial, existem espaços em que corpos negros e brancos não se encontram ou se encontram muito pouco. A universidade, e dentro desta, alguns cursos considerados de elite são alguns deles (GOMES, 2017, p. 115).

Ao concluir o ensino médio, os estudantes de origem popular, de maneira geral, tendem a apontar que seus estudos terminaram. Neste momento, o caminho natural é buscar uma colocação no mercado de trabalho formal ou informal e seguir a vida. Para a maioria dos jovens brasileiros, ingressar em uma universidade pública não é parte dos planos pessoais e mesmo profissionais. Em um trecho da obra *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*, datado de 1978, Abdias Nascimento expressa como o sistema escolar percebia, naquele período, a presença de estudantes pretos e pardos em extratos educacionais mais elevados. Parece-nos que mesmo com as atuais políticas norteadas à democratização do acesso e permanência, as palavras do autor expressam a situação educacional na contemporaneidade:

O sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – primário, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas [...] constitui um ritual de formalidade e ostentação das salas da Europa, e mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África o desenvolvimento de suas culturas e civilizações as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco a universalidade da universidade brasileira, o mundo negro africano tem acesso. O modelo ocidental europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (NASCIMENTO, 2016, p. 113-114).

A valorização de uma noção, *a priori*, de cultura legítima – entendida aqui como aquilo que o indivíduo apreende e repassa através da herança social; como o resultado ou efeito de desenvolver/aperfeiçoar os conhecimentos e refinar, por meio de exercícios, as faculdades intelectuais – sem observar o que o aluno carrega intrinsecamente, é comum ao ambiente escolar e reproduz a distinção entre os sujeitos.

A reprodução das desigualdades socioeconômicas reflete-se de forma permanente no sistema educacional brasileiro. O caráter excludente assumido pela educação faz com que o acesso aos níveis de escolaridade seja visto pelas classes mais pauperizadas como privilégio e/ou sorte e não como um direito de todo o cidadão brasileiro. O resultado disso é a disparidade nas trajetórias escolares de negros e brancos, que reforça ainda a necessidade de adoção de medidas que minimizem a desigualdade de acesso de negros e brancos no ensino superior (LOURENÇO, 2008, p. 225).

As instituições no Brasil são racistas e o espaço acadêmico não é diferente. “Em outras palavras, é no interior das regras institucionais que os indivíduos se tornam *sujeitos*, visto que seus comportamentos são inseridos em um conjunto de significados previamente estabelecidos pela estrutura social” (ALMEIDA, 2018, p. 30, grifo do autor). E não seria diferente com a instituição universitária. O distanciamento simbólico entre as/os universitárias/os negras/os oriundas/os dos extratos populares e as/os universitárias/os brancas/os inseridas/os nas camadas médias e altas decorre especialmente da quantidade de capital cultural que cada uma/um traz consigo. Possuir maior capital cultural facilitaria, em certa medida, a decodificação dos códigos utilizados pela escola, ou seja, o cultivo de uma comunicação pedagógica que é vista como autêntica e que em todo o momento avalia os

comportamentos linguísticos, intelectuais e disciplinares dos agentes e que os classificam entre melhores e piores.

A dinâmica das relações sociais no ambiente acadêmico e cultural da universidade impõe, por diversos motivos, entre eles os decorrentes das relações raciais, o entendimento de que são “diferentes”, “filhos” inesperados. Mais que isso, a marca da cor e posição socioeconômica de uma parte substantiva destes estudantes faz que eles muitas vezes se percebam como “não pertencentes” à universidade, embora dela façam parte (GUIMARÃES, 2013, p. 30).

A academia cumpriria então a função de reproduzir as desigualdades vivenciadas pelos agentes fora dos bancos universitários. A violência simbólica ocorre por meio da conjugação de fatores como método pedagógico, sistema de ensino, poder professoral e leva os estudantes a se sentirem amarrados dentro de um ambiente onde em várias ocasiões reproduz preconceitos e legitima a hierarquização social. A multiplicidade de trajetórias passa a ser incorporada pela instituição universitária, que se vê obrigada a aprender a conviver com a diversidade. São culturas, sotaques, linguagens, lugares que as/os estudantes trazem e que confrontam, em certa medida, o modelo historicamente legitimado pela academia. Em resumo: ao inserir uma nova lógica no perfil de discentes, especialmente dos cursos de graduação, a política de ação afirmativa de recorte étnico-racial impõe ao universo acadêmico a urgência em abrir-se à uma nova configuração educacional.

Pode-se assim dizer que o acesso ao ensino superior brasileiro entra em nova fase, com mudanças e desafios provenientes de uma política pública que veio para intervir na estrutura atual sempre para poucos e jovens selecionados majoritariamente nas melhores escolas particulares do país. É o momento, portanto, de se pensar na combinação complexa da manutenção do mérito no acesso à universidade, mas agora com a preocupação de uma universidade pública mais democrática e mais inclusiva (PAIVA, 2013, p. 43).

Ao considerar o marcador racial como um dos mecanismos de acesso ao ensino superior público, o Estado brasileiro efetiva as chances de pretos e pardos ingressarem em um espaço que possivelmente não seria possível. Além disso, a política de ação afirmativa traz para o debate noções elementares como representatividade e diversidade. “A reserva de vagas racialmente orientada produz um corpo discente marcado pela diversidade e, portanto, pela possibilidade de trocas mais sistemáticas, variadas e profundas no decorrer do processo de formação intelectual e profissional” (BRANDÃO; MATTA, 2007, p. 79). Por meio de um viés de valorização do ingresso e permanência de pretos e pardos no ensino superior, vem se constituindo em um mecanismo indispensável em favor da democratização da educação.

Duas noções de ação afirmativa devem ser examinadas quando se observa a finalidade desta política: reparar as injustiças históricas e possibilitar a inserção de pretas/os e pardas/os em certos espaços institucionais e corporativos. Enquanto política, que visa à justiça racial, a ação afirmativa tem como objetivo romper com a lógica de exclusão por meio de medidas que promovam a equidade entre os diferentes grupos raciais. Nas palavras de Gomes (2001):

[...] as ações afirmativas consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano. Constituem, por assim dizer, a mais eloqüente manifestação da moderna idéia de Estado promovente, atuante, eis que de sua concepção, implantação e delimitação jurídica participam todos os órgãos estatais essenciais, aí incluindo-se o Poder Judiciário, que ora se apresenta no seu tradicional papel de guardião da integridade do sistema jurídico como um todo, ora como instituição formuladora de políticas tendentes a corrigir as distorções provocadas pela discriminação (GOMES, 2001, p. 6-7).

A política de ação afirmativa, de fato, incentivou o ingresso de estudantes pretos e pardos ao ensino superior público. Não obstante, estas práticas precisam ser afirmadas por meio de políticas que devem ir além do ingresso e permanência. Hoje é demandado que os espaços formais de aprendizagem, sobretudo, os níveis mais elevados de ensino se posicionem política e epistemologicamente em defesa de uma educação anticolonial. Gomes (2020), em plenária realizada na 44^a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, em 09 de dezembro de 2020, reforça a importância do movimento negro e da juventude negra nessa construção:

Eu não acho que a universidade e o ensino superior sejam antirracistas [...]. O ensino superior está sendo reeducado pela pressão do movimento negro e pela pressão da juventude negra que entra pela política de cotas para que sua estrutura seja uma estrutura antirracista. As coisas não mudam se os estudantes e os sujeitos das ações afirmativas não estiverem lá dentro para falar, para intervir, para tencionar, para produzir conhecimento, de fora da instituição, você consegue pressionar até um certo ponto, mas dentro você consegue [...]. Implodir de dentro para fora, mexer com as estruturas (GOMES, 2020, n.p).

Bento (2005) afirma que para a parcela branca da população, as cotas sempre existiram, já que é da branquitude os espaços decisórios e de poder no Brasil. Essas “cotas”, exorta a autora “foram construídas silenciosamente, ao longo de séculos de opressão contra negros e indígenas, e foram naturalizadas” (BENTO, 2005, p. 165). Ao inserir a Lei nº. 12.711/2012 nas discussões, é possível verificar o contexto de exclusão que permeia o ensino superior brasileiro. É na discrepância entre os grupos raciais no acesso ao direito à educação que reside a relevância desta Lei. É com o ingresso da juventude negra e periférica na academia que os padrões de conhecimento que são coloniais, eurocentrados, classistas e racistas podem ser destituídos.

A inserção de novos agentes no espaço universitário, além de motivar a formação de grupos de pesquisa e coletivos estudantis que se debruçam sobre a questão da colonialidade, abre espaço para novas epistemologias e elucubrações a respeito do modelo político-pedagógico adotado pelos cursos de graduação e pós-graduação. A soma dos saberes negros e periféricos traz consigo noções não antes sequer cogitadas dentro da universidade, como interseccionalidade, racismo estrutural, colonialidade do saber, epistemicídio acadêmico, dentre outras. Ademais, a presença da diversidade e pluralidade dentro do ambiente acadêmico acaba por criar um ambiente político em que pautas como colonialidade, heteronormatividade, violência periférica e de gênero, proteção social e o papel do estado democrático de direito são pautas que acabam por extrapolar os muros da universidade, sendo levadas pelas/os estudantes aos seus territórios de origem.

A presença negra de estudantes e docentes, destacando-se aqueles que possuem posicionamento, pensamento e postura indagadores e afirmativos no campo da produção de conhecimento, traz inflexões potentes. E são esses sujeitos que questionam os currículos e a cultura universitária. São aqueles que, muitas vezes apresentam, aos docentes e aos discentes, intelectuais negras e negros que também produzem conhecimento e refletem sobre o Brasil e o mundo. E cobram a sua presença afirmativa nos currículos e nas práticas acadêmicas (GOMES, 2018, p. 244).

A representação dos diversos grupos raciais nos cursos superiores já seria, em nosso entendimento, razão suficiente para a adoção dessa política. Superar a sub-representação dos grupos historicamente marginalizados se constitui em um dos desafios postos à política. Considera-se importante reforçar a ideia de que a política de cotas contribui para a formulação de ações que visem um projeto anticolonial e contra hegemônico do saber científico, com base na formação de uma nova intelectualidade que, ao ocupar espaços antes negados, passa a incorporar valores como pluralidade, diversidade e superação de estereótipos racistas e sexistas.

Por óbvio, no cerne dessa discussão está o debate sobre o conteúdo programático, a formação acadêmica das/dos estudantes, o preparo do corpo docente e mesmo das instituições, para que se comportem além da mera formalidade e cumprimento da legislação; ou seja, é preciso incorporar a noção anticolonial e antirracista no interior institucional. Ter estudantes negras/os e indígenas não significa uma mudança nas estruturas de poder no interior das universidades. A participação desse grupo nesse espaço precisa trazer para a comunidade acadêmica a percepção de que a partir da política de ação afirmativa, se faz necessário elaborar um projeto de universidade que congregue anticolonialidade, antirracismo e contra hegemonia. Para tal, é imprescindível olhar o passado e reconhecer que a falta de diálogo extramuros com as populações negras, quilombolas, indígenas e periféricas, contribuiu decisivamente para o apagamento desses grupos, via silenciamento de sua historicidade e vivências. Embora não se possa garantir que a política de ação afirmativa por si concretize a reparação, restituição e a justiça aos povos excluídos (MBEMBE, 2018), ela é uma grande força dentro do contexto de busca pela igualdade de oportunidades e formação de novos saberes.

O Brasil, em decorrência dos projetos de ações afirmativas em curso nas universidades públicas do país desde o início desse milênio, depara-se com a possibilidade de incorporar a experiência negra e indígena não apenas na formulação de conhecimento, mas também na busca de soluções para os problemas que enfrentamos. A partir deste *locus* epistêmico, podemos construir um pensamento decolonial em âmbito nacional, assim como podemos construir um diálogo intercultural com outros sujeitos que vivenciam processos de subordinação no sul global (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES, 2016, p. 22).

Acredita-se ser importante sinalizar que realizar uma virada epistemológica no interior da universidade não se constitui em uma missão fácil. Decolonizar saberes e sujeitos, que desde sempre têm suas crenças, culturas e convicções assentadas na branquitude como única vertente cultural e científica legítima, requer ações continuadas, sistematizadas e pautadas em desmontar a história tida como oficial no que concerne nossa formação enquanto nação. É preciso considerar que as práticas coloniais, respaldadas pelo ordenamento jurídico da época, reforçadas pelo racismo científico e movimento eugenista nas primeiras décadas do século XX e que se camuflaram na fábula da democracia racial, chaga que contida pelo enfrentamento dos movimentos de luta e defesa da população negra, ainda circundam as relações sociais na contemporaneidade.

Por isso, a luta do Movimento Negro por ações afirmativas no Brasil, no fim do século XX e durante o século XXI, é a luta contra o racismo e pela construção da igualdade e da justiça social para as pessoas negras. Ela é, portanto, uma luta contra a colonialidade do poder, do saber e do ser,

articulada à luta contra as desigualdades socioeconômicas, raciais, de gênero e de sexualidade. As ações afirmativas, reconhecidas e implementadas como políticas de Estado, desvelam o quanto o racismo, somado e reeditado pelo capitalismo e alimentado por uma série de outras violências e discriminações, produz historicamente uma perversidade abominável que se sustenta no pensamento, nas práticas sociais e no conhecimento (GOMES, 2019, p. 226).

Explicitado na ausência de bibliografias negras, de docentes, intelectuais e gestoras/es negras/os, o que se pode denominar de racismo e epistemicídio acadêmico no campo universitário contribui para o reforço das hierarquias raciais entranhadas nas relações sociais, políticas, econômicas, científicas e culturais. Romper com esse sistema, que historicamente faz parte da estrutura sócio-histórica brasileira, significa rescindir com a colonialidade de poder fundamentalmente assentada sob a divisão de quem pode e quem não pode acessar certos espaços de *status* e prestígio. É nessa seara que a universidade se encontra nesse momento. Sendo essencialmente um ambiente de produção de saberes científicos, precisa estar atenta às demandas impostas pela sociedade. As novas configurações trazidas pela Lei de Cotas, não permitem retrocessos. O capítulo que se segue traz à tona os aspectos políticos e institucionais que envolveram a instituição das reservas de vagas de cunho étnico-racial nas universidades. Das propostas do legislativo ao papel da imprensa, passando pela atuação incançáveis movimentos negros e a judicialização do debate em torno das cotas, ocorreram inúmeros debates e tensionamentos entre os agentes sociais envolvidos até que a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, fosse finalmente promulgada.

CAPÍTULO IV

RESERVA DE VAGAS ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EMBATES POLÍTICO E INSTITUCIONAIS

Se estamos falando de Cotas, estamos falando de uma conquista de uma população que desde sua existência neste país vem relutando contra o racismo e o sistema de exploração e opressão que ele representa (ALMEIDA, Magali da Silva, 2013).⁷²

Desde que entraram na agenda governamental, as discussões sobre relações raciais e educação têm suscitado um debate que ultrapassou o campo dos grupos reivindicatórios e passou a integrar de maneira mais consistente os estudos voltados para as políticas sociais, como é possível verificar principalmente na década de 1970. Sem desconsiderar os estudos de tempos anteriores, foi na primeira década dos anos 2000 que as produções de intelectuais negros/os se destacam ao trazer para o bojo do debate as políticas de ação afirmativa como mecanismo de combate ao racismo sistêmico. O aumento das produções intelectuais deve-se, em grande medida, a emergência das pautas voltadas para a instituição de políticas públicas que passam a ter centralidade dentro do parlamento brasileiro.

A agenda pública nacional passa a pautar as discussões sobre políticas de ação afirmativa em virtude da trajetória de lutas dos movimentos que catalogam a justiça racial. Associada a alguns elementos que ganham visibilidade a partir da década de 1990, como i) a emergência de novos agentes políticos formados pelos PVNC's; ii) a internacionalização da discussão racial impulsionada pela Conferência de Durban; iii) a implementação de reserva de vagas étnico-raciais na UERJ e UNEB; e iv) a necessidade de um currículo escolar que valorizasse a história e cultura negras; o debate sobre as cotas adquire visibilidade nas discussões sobre a democratização do acesso ao ensino superior. Este Capítulo pretende examinar o panorama institucional e político que cercou o debate sobre a reserva de vagas étnico-raciais ao ingresso nas universidades públicas, em especial, a partir das discussões no parlamento, nas instituições e na mídia. Acredita-se que a abordagem, ainda que breve, sobre a noção de identidade, pode contribuir para o entendimento acerca dos embates suscitados pela “lei de cotas”.

⁷²ALMEIDA, Magali da Silva. Entrevista com Magali Almeida: Pioneirismo na discussão étnico-racial no Serviço Social. *In: Libertas: R. Fac. Serv. Soc.*, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 231 - 239, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/issue/view/771>. Acesso em: 04 out. 2020.

4.1. Políticas públicas de igualdade racial

Em uma análise preliminar a respeito do que seriam políticas públicas é plausível supor que é em torno do papel do Estado que essa categoria gravita. Ainda que haja outros atores envolvidos – instituições, movimentos sociais, sindicatos, Igreja – é o Estado que possui a centralidade decisória do que pode ou não se tornar uma política pública. Nas palavras de Saravia (2006), as políticas públicas seriam:

[...] um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, idéias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório. A finalidade última de tal dinâmica – consolidação da democracia, justiça social, manutenção do poder, felicidade das pessoas – constitui elemento orientador geral das inúmeras ações que compõem determinada política. Com uma perspectiva mais operacional, poderíamos dizer que ela é um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (SARAVIA, 2006, p. 28).

A partir da definição acima, é factível compreender as políticas públicas como ações permanentes realizadas pelo poder público em inúmeras áreas de atuação, com vistas a atender as demandas por meio de princípios políticos, técnicos e operacionais, que se materializam por meio de normas, diretrizes, princípios e objetivos pautados em um arcabouço jurídico-institucional. Essas ações estão ligadas à formulação e à implementação de programas, planos e projetos que visem atender as demandas postas por grupos de interesse, instituições, agentes da sociedade civil e entes governamentais, que por sua vez contribuem com a elaboração de estratégias de intervenção que envolvem inscrição na agenda, planejamento, gestão e execução das ações propostas.

No que concerne à dimensão das políticas públicas, a proposta de Hofling (2001) faz sentido quando se examina o papel do Estado. Para a autora, essas políticas não devem ser exíguas a políticas estatais. Ao Estado caberia um papel que ultrapassasse a formulação, implementação e execução das políticas públicas dentro da burocracia governamental. A responsabilidade do Estado perpassa o caráter gerencialista e se imputa como o organismo que, a partir de um processo de tomada de decisões, envolve os diferentes agentes sociais, concebe e organiza as políticas públicas.

O apontamento de Hofling (2001) converge com a proposta de Schneider (2005) de que as políticas públicas atuam em rede e integram um novo modelo de governança, marcado pela interconexão entre os agentes sociais, ou seja, “[...] não é mais um assunto exclusivo de uma hierarquia governamental e administrativa integrada, senão que se encontra em redes, nas quais estão envolvidas organizações tanto públicas quanto privadas” (SCHNEIDER, 2005, p. 37). Não haveria, na concepção do autor, hegemonia estatal na condução e gerenciamento das políticas públicas, uma vez que, o acompanhamento, monitoramento e controle social teriam a efetividade desejada sem a participação de outras instâncias sociais.

A opção pela transformação de determinado tema em política pública não se constitui em mera análise de cunho tecnicista. Toda política pública é resultado de uma opção política, que em grande medida é alvo de disputas e tensões dentro do campo (BOURDIEU, 2010) e que envolve conflitos, interesses, tensões e embates, que na maioria das vezes opõem grupos que desejam mudanças e grupos que querem a manutenção do *status quo*. Desse modo, ao desenvolverem sua dinâmica a partir da congruência entre o contexto político, o momento social e as demandas impostas, sendo caracterizadas como ações estatais dentro de um projeto de construção social, as políticas públicas espelham as correlações de força que estão inseridas nas relações de poder.

O debate a respeito das políticas públicas comporta diferentes grupos e demandas. Desse modo, conforme indica Celina Souza (2003, 2006), a decisão governamental sobre a implementação de dada política não é produto somente dos grupos de pressão, ao mesmo tempo em que não é resultado somente do desejo dos grupos que estão no poder. Na concepção da autora existe uma autonomia relativa do Estado em que, ao mesmo tempo que permite uma atuação independente, é influenciável externamente. Essa hibridéz resultaria em um espaço próprio de atuação, porém suscetível a disputas internas e externas em que a formulação e a implementação não estão desvinculadas das contradições políticas.

Ao observar e participar dos fenômenos sociais, o Estado reflete os embates, negociações, estratégias e pressões dos grupos em disputa. É essencial entender a posição das diferentes sujeitas/os sociais dentro da arena, como as intervenções para que os rumos da política mudem ou permaneçam e, em última instância, como a política deveria funcionar. Assim, as políticas públicas não estão apartadas da realidade social e não devem ser reduzidas a um conjunto de ideias de segmentos sociais específicos. As contradições expressas nas relações implicam a sistematização de um método que seja capaz de adotar propostas, ações e reformas necessárias ao bem comum, dentro do modelo institucional validado pelo Estado.

Agudizada pelas pressões dos movimentos que lutam por igualdade racial, que desde os anos 1970 vinham num crescente no que diz respeito às denúncias sobre o racismo e reivindicações a respeito da igualdade de acesso aos direitos sociais, a questão racial é fortemente inserida nos debates acerca das políticas públicas e o governo brasileiro se vê impelido a discutir essa questão. Vale, portanto, retornar a Hofling (2001) quando a autora afirma que as políticas sociais, cujas raízes se encontram nos movimentos de luta e resistência, dizem respeito às ações que balizam o padrão de proteção social instituído pelo Estado aos grupos socialmente vulneráveis.

Indiscutivelmente, as formas de organização, o poder de pressão e articulação de diferentes grupos sociais no processo de estabelecimento e reivindicação de demandas são fatores fundamentais na conquista de novos e mais amplos direitos sociais, incorporados ao exercício da cidadania (HOFLING, 2001, p. 39).

O reconhecimento paulatino de que a existência das práticas racistas não seria algo restrito ao campo das relações privadas, começa a ocorrer em âmbito governamental com a inserção do tema racismo na Constituição Federal de 1988, atravessa os anos 1990 com o reconhecimento de que o Brasil é um país racista.

Existe sim, preconceito no Brasil. A valorização do negro implica também na luta contra o preconceito. Porque ele existe. Ele aparece muito objetivamente em termos de discriminação de salário, de não utilização de pessoas, não só de negros, mas de certos grupos raciais. O negro não é o único grupo discriminado. Há outros grupos. A formação de uma sociedade democrática implica que o Governo atue muito claramente nessa direção. Se não houver essa convergência de esforços da sociedade civil e do aparelho de Estado, não vamos conseguir, realmente, transformar numa realidade cotidiana aquilo que gostamos de ressaltar como valor. Ou seja, a tolerância, o fato de que somos capazes de conviver na multiplicidade de raças e de cultura (CARDOSO, 1996, n.p.)⁷³.

É inegável que o ingresso dessa questão na agenda estatal não se deu sem tensões. O manto da universalidade e da neutralidade no âmbito do acesso aos direitos sociais aprofundado pela indiferença dos segmentos sociais – sobretudo os mais elitizados – diante da presença sistêmica do racismo na sociedade brasileira, fez com que as iniciativas voltadas à equidade racial fossem interpretadas por parte da sociedade e dos agentes estatais como algo desnecessário, que poderia resultar em uma espécie de *Apartheid* brasileiro, visto que historicamente [...] o estado se colocou como representante do interesse de todas as classes e,

⁷³Discurso proferido pelo presidente Fernando Henrique Cardoso no *Seminário Internacional Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos*. Brasília: DF, 1996. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/discursos/10-mandato/1996-1/02.pdf/view>. Acesso em: 21 out. 2021.

por conseguinte, de todas as raças. Ao fazer isso, porém, manteve a condição dos envolvidos em posições hierarquizadas, mesmo que, em aparência todos tivessem adquirido, pela mão generosa do Estado, um lugar ao sol na nação” (FERREIRA, 2020, p. 226).

As relações raciais no Brasil se traduzem em uma mistura de diálogo e convivência entre os diferentes grupos raciais, desde que preservados os espaços historicamente hierarquizados. Ainda que existam interesses em comum, que muitas vezes colocam do mesmo lado da trincheira negras/os e brancas/os, não caberia a nenhum dos grupos questionamentos que conceberiam incômodo social. Conforme afirma Paixão (2015):

No instante que estas assimetrias são postas em questão a aparente paz se esvai como plumas. Porém o próprio sistema teria uma espécie de *no break* interno que evitaria que estes conflitos se extremassem. Este vem a ser as regras de etiquetas raciais, que *protegem* os negros e mestiços escuros que estejam em seu lugar, isto é, não estejam fazendo nada de comprometedor às estruturas raciais vigentes (PAIXÃO, 2015, p. 26, grifo do autor).

Ou seja, desde que negras e negros ocupem os espaços que sempre lhes foi destinado no interior do tecido social – cargos menos prestigiados e menos remunerados, territórios em que a presença estatal é escassa, espaços sociais e de lazer socialmente apreendidos como populares e inferiores – as relações se manterão dentro do que se pode chamar de normalidade. Mesmo que para um pequeno grupo seja permitido ultrapassar essa barreira, é a branquitude que define até que ponto se pode chegar.

Ironicamente, o mito da identidade nacional brasileira apagou a raça para construir uma filosofia de democracia racial em que ser brasileiro substitui outras identidades, como as de raça. Em essência, ao apagar a categoria política de raça, o discurso nacional da democracia racial eliminou a linguagem que poderia descrever as desigualdades raciais que afetavam a vida das pessoas negras brasileiras (COLLINS; BILGE, 2020, n.p.).

Desmontar a fábula da democracia racial brasileira não tem se apresentado como uma tarefa fácil, porém a incorporação de uma agenda voltada para a implementação de políticas públicas de igualdade racial, a instituição e fortalecimento de conselhos de direitos e secretarias inclinadas à defesa da população negra e a adoção de uma política afirmativa norteada ao ingresso de negras/os na educação superior pública, vêm se constituindo em ferramentas importantes, e tais medidas são imprescindíveis para que a justiça racial seja alcançada. Sabe-se que disputar espaço em lugares que historicamente foram legitimados como brancos e que reproduzem cotidianamente os privilégios, significa se contrapor aos discursos institucionais que visam questionar e/ou invalidar a necessidade do estabelecimento de ações diferenciadas.

Na medida em que estes grupos não reivindicassem igualdade, mais uma vez em termos econômicos, poder e de prestígio social, as relações entre ambos os grupos poderiam transcorrer de forma amistosa nos momentos específicos das festividades, do lazer e da religião (as *áreas moles* do contato racial). Ou seja, as assimetrias é o preço que se paga pela paz. Assim, no interior deste ponto de vista, são as disparidades raciais que garantem a qualidade dos modos de interação entre brancos e negros no Brasil (PAIXÃO, 2015, p. 28, grifo do autor).

O debate proposto nesta pesquisa passa pela compreensão de que as políticas de igualdade racial devem ser alicerçadas em políticas públicas universais e que por meio de ações específicas promovam o acesso aos mínimos sociais e garantam chances de mobilidade social entre negras/os e brancas/os. Assim, se tem confiança que a definição aqui elaborada contemple o que se entende por políticas públicas de igualdade racial. *As políticas públicas voltadas para a igualdade racial têm como objetivo promover a inserção das populações historicamente alijadas das mais diferentes áreas sociais, resultado do racismo e da discriminação em função da cor da pele. As políticas de igualdade racial, que tem na ação afirmativa de cunho étnico-racial um poderoso elemento para igualar as oportunidades entre os diferentes grupos raciais, não devem ser limitadas a uma ação específica, mas estar associadas a políticas universais que visem uma reordenação social na qual todos os grupos, não somente, mas principalmente, os racialmente hierarquizados, sejam protegidos pelo Estado e possam ter acesso e direito a uma sociedade pautada na justiça social, na igualdade de oportunidades e na igualdade de tratamento.*

Consoante a definição acima, as políticas afirmativas para negras/os, como parte da política pública de igualdade racial, se pautam em ações que, em virtude do reconhecimento das injustiças sofridas ao longo da história e da inevitabilidade de reparação das iniquidades sofridas, visam atribuir justiça aos historicamente espoliados dos direitos sociais e racialmente hierarquizados dentro da estrutura social brasileira como afirma o jurista Joaquim Benedito Barbosa Gomes:

Numa palavra, ao invés de conceber políticas públicas de que todos seriam beneficiários, independentemente da sua raça, cor ou sexo, o Estado passa a levar em conta esses fatores na implementação das suas decisões, não para prejudicar quem quer que seja, mas para evitar que a discriminação, que inegavelmente tem um fundo histórico e cultural, e não raro se subtrai ao enquadramento nas categorias jurídicas clássicas, finde por perpetuar as iniquidades sociais (GOMES, 2001, p. 93).

Perpassaria, assim, o aspecto de distribuição igualitária de oportunidades entre os diferentes grupos raciais e obrigam, em certo sentido, a sociedade a olhar para si e para o lugar que esses grupos ocupam na estrutura social. Nas reflexões de Pires (2013):

Rompem com a lógica de silenciar e invisibilizar os conflitos sociais e permitem que a sociedade discuta e dispute um modelo alternativo de organização. Descortinam e desmitificam padrões de dominação, opressão e violência naturalizados e permitem que não apenas as mesmas vozes, mas outras também se manifestem sobre os efeitos gerados por esses padrões (PIRES, 2013, p. 213).

O que se acredita é que as elaborações e implementações realizadas pelo Brasil, no que tange ao enfrentamento do racismo e das desigualdades raciais, deixaram de ser uma política de governo e se solidificaram como uma política de Estado. Essa afirmativa se pauta no fato de que, mesmo com os acontecimentos recentes relacionados à gestão governamental no Brasil, desde o golpe institucional de 2016 e da eleição de um governo considerado de extrema-direita à presidência da república, as conquistas da população negra resistiram e se mantiveram firmes ante aos desmontes realizados no campo das políticas sociais. O *status* de política pública que as políticas de igualdade racial, em especial as políticas de ação afirmativa, adquiriram são frutos de anos de lutas, debates e discussões dos mais diferentes entes sociais e, portanto, não é mais cabível a inércia ou negação do Estado brasileiro a respeito da importância dessa questão, independente de qual modelo ideológico-político-partidário esteja ocupando o poder.

4.2. Agentes sociais e o campo em disputa

Tal como as demais políticas públicas, a política de ação afirmativa na educação superior está no cerne de negociações, forças e tensões. Com o agravante de ter como um de seus objetivos centrais desmontar espaços marcados pelo colonialismo e pela (re)produção de hegemonias raciais, as ações afirmativas se constituem em um terreno fértil de disputas e de narrativas. Por isso, considera-se que examinar os tensionamentos que envolveram sua implementação a partir da identificação dos atores institucionais, movimentos e organizações sociais, dos campos de disputas, das estratégias utilizadas e das alianças estabelecidas confere melhor entendimento acerca dos atravessamentos pelos quais essa política passou e possibilita que algumas questões destinadas ao entendimento da implementação sejam respondidas.

Já no início dos anos 2000, em virtude da implementação das reservas de vagas para negras/os e indígenas em algumas universidades estaduais, verificou-se debates acalorados a respeito da constitucionalidade e legitimidade das cotas raciais. Se nas décadas anteriores as tentativas de estabelecer medidas diferenciadas de acesso aos espaços educacionais e de trabalho não progrediram, o século XXI é marcado por um intenso debate a respeito de raça,

racismo e igualdade, pelo aumento de publicações acadêmicas de intelectuais negras/os e pela instituição de políticas públicas voltadas à igualdade racial. A Lei do ensino de história e cultura afro-brasileiras (2003), a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (2009), o Estatuto da Igualdade Racial (2010), a instituição de reserva de vagas étnico-raciais no serviço público federal (2014) são importantes conquistas dos movimentos de luta e defesa da igualdade racial que levaram não somente a comunidade acadêmico-científica, mas vários agentes sociais a discutir raça no Brasil.

A instituição da política de reserva de vagas étnico-raciais na agenda dos governos, leva ao reconhecimento de que a presença negra em certos espaços ainda não é plenamente aceita por alguns setores sociais. O progresso alcançado nos últimos anos, resultado dos movimentos reivindicatórios, contribuiu para a redução das desigualdades em certos campos sociais, no entanto, as conquistas são resultado de disputas que envolvem não somente os grupos interessados na questão da igualdade racial, mas agentes governamentais, jurídicos e institucionais.

4.2.1. O legislativo federal e a formulação da Lei n.º 12.711/2012

A adoção de medidas governamentais específicas que objetivam assegurar o acesso diferenciado a certos grupos sociais ocorre no Brasil desde a década de 1930, entretanto o viés racial só passa a ser considerado a partir da década de 1980. O decreto n.º 19.482, de 12 de dezembro de 1930, que instituiu Lei de Nacionalização do Trabalho⁷⁴, também conhecida como a Lei dos Dois Terços, determinava que:

Todos os sujeitos, empresas, associações, companhias e firmas comerciais, que explorem, ou não, concessões do Governo federal ou dos Governos estaduais e municipais, ou que, com esses Governos contratem quaisquer fornecimentos, serviços ou obras, ficam obrigadas a demonstrar perante o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, dentro do prazo de noventa dias, contados da data da publicação do presente decreto, que ocupam, entre os seus empregados, de todas as categorias, dois terços, pelo menos, de brasileiros natos (BRASIL, 1930).

Em 1968, temos no Brasil a primeira legislação voltada ao acesso diferenciado à educação. A chamada Lei do Boi (Lei n.º. 5.465, de 03 de julho de 1968)⁷⁵ se voltava à reserva de vagas nas instituições educacionais agrícolas. Mesmo se enquadrando no perfil, as

⁷⁴Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19482-12-dezembro-1930-503018-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 fev. 2020.

⁷⁵Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 fev. 2020.

comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas e de áreas rurais não exerceram seu direito fundamentalmente por um motivo: como o Estado não chegava às comunidades longínquas, esses grupos não acessavam nem mesmo a escolarização básica devido à falta de um projeto educacional inclusivo.

Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio (BRASIL, 1968).

É na década de 1980 que ocorre a primeira proposta legislativa com vistas a uma ação compensatória para a população negra. Mesmo sob o manto da ditadura militar, em que quaisquer formas de manifestação eram interpretadas como ataques ao governo, em 1983 é apresentado um Projeto de Lei (PL) para igualar as oportunidades entre negras/os e brancas/os.

Constata-se, portanto, que o propósito de se combater o racismo no Brasil por meio de políticas de ação afirmativa, inclusive pela implementação de cotas, não era algo inusitado e/ou não pensado no Brasil, inclusive na época da ditadura civil-militar brasileira, de 1964 a 1985, período no qual os governantes do país tratavam a questão racial brasileira como assunto de segurança nacional (SANTOS, 2021, p. 28).

A proposição do deputado federal Abdias do Nascimento (PDT/RJ), tramitou por seis anos na Câmara dos Deputados, possuindo pareceres favoráveis dos relatores e aprovação por unanimidade pelos colegiados como a *Comissão de Constituição e Justiça* (CCJ), *Comissão de Finanças* (CF) e *Comissão de Trabalho e Legislação Social* (CTLS). Contudo, o Projeto de Lei n.º 1.332, de 21 de junho de 1983⁷⁶, nunca foi levado à votação pelo Plenário da Câmara, sendo arquivado pela Mesa Diretora da Câmara em 1989. Sua proposta dispunha sobre uma “ação compensatória visando à implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo Art. 153, § 1º da Constituição da República” (BRASIL, 1983). Em seu artigo 1º, o Projeto já destacava o caráter compensatório da proposta em consonância com o cumprimento do princípio de isonomia, garantido na Carta Constitucional de 1967.

Art. 1º As autoridades públicas, os mandatários governamentais e a sociedade civil brasileiros deverão tomar medidas concretas, de significação compensatória, para implementar, para os negros brasileiros (de ascendência

⁷⁶Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1167638. Acesso em: 21 out. 2021.

africana), o direito que lhes é assegurado pelo art. 153 § 1 da Constituição da República, à isonomia concedida a todos os brasileiros, nos setores de oportunidades de trabalho, remuneração, educação e tratamento policial, dentre outros (BRASIL, 1983).

Incorporando várias demandas, a proposta buscava preencher a lacuna deixada pelo Estado quando se pensa na proteção social da população negra. Especificamente sobre a educação, Nascimento propõe nos artigos 7º e 8º medidas que visem assegurar a permanência de negras/os em sala de aula: “[...] serão concedidas a estudantes negros bolsas de estudos de caráter compensatório” (BRASIL, 1983). Ao mesmo tempo em que demonstra uma preocupação com a formação desses estudantes com a implementação de modificações nos currículos, incorporando o ensino sobre as civilizações africanas, apresentação gráfica com famílias negras nos livros didáticos; além de inserir o estudo de línguas africanas, agregar, no ensino religioso optativo, os de religiões de matriz africana, dentre outros. No caso da educação superior, ainda no artigo 8º, destaca-se a proposição de “Incentivar e apoiar a criação de Departamentos, Centros ou Institutos de Estudos e/os Pesquisas Africanos e Afro-Brasileiros, como parte integral e normal da estrutura universitária, particularmente nas universidades federais e estaduais” (Projeto de Lei n.º 1.332/1983, art. 8º. VIII). Com pautas que convergiam com as demandas no MNU, as propostas de Nascimento tinham a intenção de estimular as discussões sobre a necessidade de implementação de políticas públicas de igualdade racial, tendo como eixo chave a democratização do acesso à educação para pretas/os e pardas/os.

Somente em 1995, o tema volta a ser alvo de debates, ainda sim sem sucesso. A senadora Benedita da Silva (PT/RJ) apresenta o Projeto de Lei n.º 14, de 22 de fevereiro de 1995⁷⁷, cuja redação pode ser conferida abaixo:

Dispõe sobre a instituição de cota mínima para os setores étnico-raciais socialmente discriminados em instituições de ensino superior. Art. 1º Fica instituída a cota mínima de 10% (dez por cento) de vagas existentes para os setores étnico-raciais socialmente discriminados em instituições de ensino superior públicas e particulares, federal, estadual e municipal. Art. 2º Esta cota é garantida aos candidatos dos setores étnico-raciais socialmente discriminados que tiverem preenchido os requisitos legais de admissão nessas instituições, em todos os cursos de graduação e pós-graduação que ofereçam no mínimo 10 vagas, ainda que os referidos candidatos não sejam classificados no número de vagas oferecidas. Art. 3º Para efeito desta lei considera-se: I – setor étnico-racial socialmente discriminado: estudantes negros e índios; II – instituição de ensino superior: faculdades, universidades, instituições de pesquisa e fundações de ensino superior ou pesquisa (BRASIL, 1995).

⁷⁷Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/7003?sequencia=10>. Acesso em: 02 out. 2020.

É possível identificar que a proposta da senadora Benedita da Silva, diferentemente dos PL's anteriores, incorpora a questão da pós-graduação ao debate sobre a reserva de vagas para negras/os, o que mais uma vez atesta a relevância dada à educação como instrumento de combate às desigualdades raciais.

Abdias Nascimento, desta vez ocupando a cadeira no Senado Federal, apresenta um novo projeto orientado à criação de uma ação compensatória para negras e negros. O Projeto de Lei n.º 75, de 24 de abril de 1997⁷⁸, dispunha o estabelecimento de ação compensatória visando a implementação do princípio da isonomia social da população negra. O PL, arquivado em 1999, propunha que que órgãos da administração pública direta e indireta, as empresas públicas e as sociedades de economia mista seriam obrigadas a manter em seus quadros de servidores um percentual mínimo 20% de mulheres negras e 20% de homens negros. No tocante à educação, o PL se assemelha à proposição de 1983 ao versar que “serão destinadas a estudantes negros 40% (quarenta por cento) das bolsas de estudo concedidas em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1997). Mais uma vez, nota-se a preocupação de Nascimento com a formação educacional quando, no artigo 7º ele indica que:

O Ministério da Educação implementará medidas propostas por grupo de trabalho constituído para estudar modificações nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, com vistas a:

I – incorporar ao conteúdo dos cursos de história brasileira o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes à civilização brasileira, sua resistência contra a escravidão, sua organização e ação nos quilombos e sua luta contra o racismo no período pós-abolição; II – incorporar ao conteúdo dos cursos sobre história geral o ensino das contribuições positivas das civilizações africanas, particularmente seus avanços tecnológicos e culturais antes da invasão européia do continente africano; III – incorporar ao conteúdo dos cursos optativos de estudos religiosos o ensino dos conceitos espirituais, filosóficos e epistemológicos das religiões de origem africana; IV – eliminar dos currículos e livros escolares qualquer referência preconceituosa ou estereotipada ao negro; V – incorporar ao material de ensino primário e secundário a apresentação gráfica da família negra, de maneira que a criança veja o negro e sua família retratados de maneira tão positiva quanto a forma como são retratadas a criança branca e sua família; VI – incluir no ensino dos idiomas estrangeiros, em regime opcional, as línguas iorubá e kiswahili. § 1º O grupo de trabalho incluirá entre seus membros representantes das organizações negras e intelectuais negros dedicados ao estudo da matéria. § 2º As modificações curriculares aprovadas aplicar-se-ão obrigatoriamente às escolas públicas e particulares, a partir do ano letivo correspondente ao segundo ano civil após a publicação desta Lei. § 3º O Ministério da Educação e as secretarias estaduais e municipais de educação farão relatórios anuais públicos, dando conta dos resultados da fiscalização efetuada com o fim de verificar o

⁷⁸Disponível em: <https://ipeafro.org.br/wp-content/uploads/2015/10/THOTH-1.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

cumprimento do disposto neste artigo. § 4º O Ministério da Educação e as reitorias das universidades públicas incentivarão a criação e apoiarão o funcionamento de centros de estudos ou pesquisas africanos e afro-brasileiros, como parte integrante da estrutura universitária (BRASIL, 1997).

O ano de 1999 pode ser considerado o período mais profuso em termos de propostas legislativas, no que se refere às políticas afirmativas. Com inúmeras redações que contemplavam, em sua maioria diversos percentuais de reserva de vaga para estudantes oriundas/os de instituições de ensino públicas estaduais e municipais, parlamentares das mais variados segmentos ideológico-partidários apresentaram alguma medida que buscasse a democratização da educação e do mercado de trabalho, sempre priorizando a questão da fragilidade econômica e deixando a questão étnico-racial em segundo plano. Como exemplo, temos o Projeto de Lei n.º 1.643, de 09 de outubro de 1999⁷⁹, proposto por Antero Paes de Barros (PSB/MT) que visava estabelecer 50% das vagas nas universidades públicas para estudantes egressas/os do ensino médio. Destaca-se também o Projeto de Lei n.º 1.447, de 11 de agosto de 1999⁸⁰, apresentado por Celso Giglio (PTB/SP), que tinha como escopo central a alteração no artigo 53 da LDB (Lei n.º 9.394/1996) que versa sobre a autonomia universitária. A proposta era no sentido de que as universidades fossem obrigadas a reservar 40% de suas vagas para estudantes oriundos da rede pública de ensino. Na avaliação de Machado (2020) não havia, no interior do governo federal, um interesse em priorizar a questão étnico-racial no debate a respeito da reserva de vagas. “O projeto enviado pelo Poder Executivo previa que as cotas raciais estivessem condicionadas ao pertencimento à escola pública [...]. O empenho do governo foi na busca pela aprovação das cotas sociais” (MACHADO, 2020, p. 121).

Ainda no bojo das propostas legislativas, o senador José Sarney (PMDB/AP) apresenta o Projeto de Lei n.º 650, de 30 de novembro de 1999⁸¹, com a seguinte disposição:

Institui cotas de ação afirmativa para a população negra no acesso a cargos e empregos públicos, à educação superior e aos contratos do Fundo de Financiamento ao Estudante Do Ensino Superior (FIES).

art. 1º fica estabelecida a quota mínima de vinte por cento para a população negra no preenchimento das vagas relativas:

I – aos concursos para investidura em cargos e empregos públicos dos três níveis de governo;

II - aos cursos de graduação em todas as instituições de educação superior do território nacional;

III - aos contratos do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

⁷⁹Disponível em: www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1124820. Acesso em: 04 out. 2020.

⁸⁰Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD24SET1999.pdf>. Acesso em: 04 out. 2020.

⁸¹Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/12730?sequencia=40>. Acesso em: 02 out. 2020.

Parágrafo único. Na inscrição o candidato declara enquadrar-se nas regras asseguradas na presente lei (BRASIL, 1999).

A proposição do Projeto de Lei n.º 73, de 24 de fevereiro de 1999⁸², da deputada federal Nice Lobão (PFL/MA), “[...] institui Sistema de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior, em cada concurso de seleção para ingresso nos cursos de graduação” (BRASIL, 1999).

O exame das propostas legislativas revelou que a maioria dos PL’s variava pouco no escopo de quem seria o grupo atendido, com a grande maioria ignorando as populações negra e indígena. As propostas, em sua maioria, eram voltadas para a questão socioeconômica, com a reserva de vagas sendo atrelada à renda e ao tipo de instituição de ensino cursada, majoritariamente estaduais e municipais. Nota-se a exclusão das/os estudantes de ensino médio oriundas/os de instituições militares e federais de ensino denota que esse público considerado pelas/os parlamentares como não-elegíveis à reserva de vagas, o que nos leva a supor que havia a percepção de que a qualidade de ensino e o perfil das/os estudantes se aproximava do que se via nas instituições privadas, sendo um público que teoricamente não necessitaria de “ajuda” para o ingresso na universidade.

Devido ao volume de projetos, tanto a câmara quanto o senado federal utilizaram como instrumento de compilação das propostas a apensação, ferramenta jurídica que possibilita a tramitação conjunta de proposições que abordam questões iguais ou semelhantes. Desse modo, quando uma proposta está em tramitação e outra, de mesmo teor, é apresentada, o parlamento determina que a mais recente seja apensada à mais antiga. Segundo Machado (2020) entre os anos de 1995 e 2005 o número de propostas legislativas apensadas chegou a 35. Todas tendo como mote central a reserva de vagas.

O final de 2001 traria uma das mudanças mais significativas dentro da busca por equidade racial na educação e impactaria no legislativo federal. A partir do Projeto de Lei n.º 2.490, de 11 de março de 2001⁸³, do deputado estadual José Amorim (PPB/RJ), em 09 de novembro do mesmo ano, o governo do estado do Rio de Janeiro decreta e sanciona a Lei Estadual n.º 3.708/2001. Resultado de muitas pressões do movimento negro do Rio de

⁸²Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=339847&filename=SBT+2+CE+%3D>+PL+73/1999. Acesso em: 02 out. 2020.

⁸³Disponível em:

<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/taqalerj2006.nsf/5d50d39bd976391b83256536006a2502/f63beb99b240b96e00256ae00049179e?OpenDocument>. Acesso em: 24 fev. 2020.

Janeiro, a chamada *Lei de Cotas da UERJ*, ganharia repercussão nacional ao utilizar a reserva de vagas de cunho étnico-racial no concurso do vestibular 2002.

Fica estabelecida a cota mínima de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e da Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF. Parágrafo único – Nesta cota mínima incluídos também os negros e pardos beneficiados pela Lei nº 3524/2000 (RIO DE JANEIRO, 2001).

Em 2003, a Lei é revogada e entra em vigor, com uma nova redação. A Lei n.º 4.151, sancionada em 04 de setembro de 2003⁸⁴, cujo destaque encontra-se no artigo 5º:

Art. 5º – Atendidos os princípios e regras instituídos nos incisos I a IV do artigo 2º e seu parágrafo único, nos primeiros 5 (cinco) anos de vigência desta Lei deverão as universidades públicas estaduais estabelecer vagas reservadas aos estudantes carentes no percentual mínimo total de 45% (quarenta e cinco por cento), distribuído da seguinte forma:

I-20% (vinte por cento) para estudantes oriundos da rede pública de ensino;
II-20% (vinte por cento) para negros; e
III-5% (cinco por cento) para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor e integrantes de minorias étnicas (RIO DE JANEIRO, 2003).

Depois da Lei Estadual n.º 3.708/2001 outros entes federativos atenderam as demandas dos movimentos de luta por igualdade racial e passaram a adotar a reserva de vagas em suas políticas de ingresso. No ano de 2002, é a vez do governo do Mato Grosso do Sul a implementar a reserva de vagas étnico-raciais em sua instituição: “Art. 1º A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul deverá reservar uma cota mínima de 20% de suas vagas nos cursos de graduação destinada ao ingresso de alunos negros” (LEI n.º 2.605, de 06 de janeiro de 2003)⁸⁵.

Vale ressaltar que, diferentemente do caso da UERJ, a Universidade Federal da Bahia (UNEB) institui sua reserva de vagas a partir da prerrogativa da autonomia universitária. Com a proposta de reserva de vagas étnico-raciais para a graduação e pós-graduação por meio da Resolução n.º 196 de 25 de julho de 2002⁸⁶, a universidade se torna a precursora nessa modalidade de implementação.

⁸⁴Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-4151-2003-rio-de-janeiro-institui-nova-disciplina-sobre-o-sistema-de-cotas-para-ingresso-nas-universidades-publicas-estaduais-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 24 fev. 2020.

⁸⁵Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/uems_lei_2003_2605.pdf. Acesso em: 24 fev. 2020.

⁸⁶Disponível em: www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/uneb_resolucao_2002_196_1.pdf. Acesso em: 24 fev. 2020.

Art. 1º Estabelecer quota mínima de 40% (quarenta por cento) para a população afrodescendente oriunda de escolas públicas no preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, seja na forma de vestibular ou de qualquer outro processo seletivo. Parágrafo único. Serão considerados afrodescendentes para os efeitos desta Resolução os candidatos que se enquadrarem como pretos ou pardos ou denominação equivalente, conforme classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e estatística – IBGE (BAHIA, 2002).

Em 06 de junho de 2003, é a vez da UnB – Universidade de Brasília, aprovar em reunião do seu Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, o *Plano de metas para a integração social, étnica e racial da Universidade de Brasília*⁸⁷. O Plano elaborado pelos professores José Jorge de Carvalho e Rita Laura Segato é resultado de um documento em defesa da reserva de vagas, apresentado ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UnB em que demonstra como objetivos: “[...] atender à necessidade de gerar, na Universidade de Brasília, uma composição social, étnica e racial capaz de refletir minimamente a situação do Distrito Federal e a diversidade da sociedade brasileira como um todo” (CARVALHO; SEGATO, 2002, n.p.). Com três ações básicas pautadas no ingresso de negros/os e indígenas via política de ação afirmativa; a permanência das/os discentes por meio de um programa de assistência estudantil; e a instituição do *Programa de Apoio ao Ensino Público do Distrito Federal*, buscava garantir o acesso e assegurar a permanência de seus estudantes que ingressam via reserva de vagas.

O *Programa Diversidade na Universidade*, instituído pelo governo federal, em 2002, marca a entrada da discussão racial na estrutura do Estado brasileiro, com o objetivo de combater a exclusão étnico-racial por meio da melhoria das condições e oportunidades de acesso ao ensino superior de jovens e adultos. O Programa, que perdurou até 2007, repassava recursos financeiros às instituições que tivessem experiências inclinadas à gestão de projetos que atendessem populações negras e povos tradicionais. Para que pudessem concorrer, o edital previa que as instituições deveriam ter no mínimo 51% de pretos, pardos e indígenas entre os estudantes matriculados. E destinava entre 40% e 50% dos recursos recebidos para os estudantes por meio da modalidade de bolsa. Ademais, o Programa previa um concurso anual de monografias, com premiação àquelas que abordassem como tema a diversidade nas universidades brasileiras.

⁸⁷Disponível em: <https://noticias.unb.br/images/Noticias/2018/06-Jun/Plano-de-Metas-Cotas-UnB1.pdf>. Acesso em: 24 out. 2020.

Em 2002, por meio do Decreto n.º 4228, de 13 de maio de 2002⁸⁸, o executivo federal cria o *Programa Nacional de Ações Afirmativas*, com vistas a estimular, no âmbito da gestão, ações voltadas à equidade racial e de gênero.

Art. 2º O Programa Nacional de Ações Afirmativas contemplará, entre outras medidas administrativas e de gestão estratégica, as seguintes ações, respeitada a legislação em vigor:

I - observância, pelos órgãos da Administração Pública Federal, de requisito que garanta a realização de metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS;

II - inclusão, nos termos de transferências negociadas de recursos celebradas pela Administração Pública Federal, de cláusulas de adesão ao Programa;

III - observância, nas licitações promovidas por órgãos da Administração Pública Federal, de critério adicional de pontuação, a ser utilizado para beneficiar fornecedores que comprovem a adoção de políticas compatíveis com os objetivos do Programa; e

IV - inclusão, nas contratações de empresas prestadoras de serviços, bem como de técnicos e consultores no âmbito de projetos desenvolvidos em parceria com organismos internacionais, de dispositivo estabelecendo metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 2002).

No entanto, o que se percebe é que não houve, por parte do executivo, publicização e mesmo incentivo aos setores governamentais para que o Programa fosse implementado. Esse caso pode ser exemplificado como a tônica do governo FHC e do legislativo federal. É inegável que houve um diálogo até então não visto com os movimentos que lutam por igualdade racial, porém “o governo FHC ficou mais para o plano simbólico que para o plano das mudanças e práticas concretas, visto que esta ‘política de ter política’ para a inclusão dos negros em áreas de prestígio, poder e mando foi mais protocolar que substantiva” (SANTOS, 2014, p. 146).

Ao mesmo tempo em que o legislativo estava envolto nos debates acerca da reserva de vagas para negras/os no ensino superior, transitava no Congresso Nacional o Estatuto da Igualdade Racial⁸⁹. Desde o início dos anos 2000, as/os parlamentares que defendiam a questão racial tentavam a aprovação de um instrumento que abarcasse a efetivação dos direitos da população negra em várias áreas. Com uma proposta abrangente, o texto continha inúmeras possibilidades de utilização de reserva de vagas, como por exemplo, em

⁸⁸Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4228.htm. Acesso em: 02 out. 2020.

⁸⁹A este respeito ver SANTOS, Sales Augusto dos; SANTOS, João Vitor Moreno dos; e BERTÚLIO, Dora Lúcia. *O processo de aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010*. Brasília, 2011. Brasília: INESC, 2011.

candidaturas para cargos eletivos, filmes e peças de publicidade, além é óbvio da reserva de vagas na educação superior.

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) nota-se uma maior preocupação com a questão étnico-racial. Em 2003, o governo federal institui a *Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial* – SEPPIR. Com *status* de ministério, a SEPPIR tinha como objetivos principais coordenar e elaborar políticas públicas para o combate das diferentes formas de discriminação racial e promover a discussão ampliada sobre as políticas de ação afirmativa direcionadas às minorias étnico-raciais, acompanhando as iniciativas voltadas para esta questão. No mesmo ano, há a Lei n.º 10.639/2003, que institui o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino. Em 2004, é criada a *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade* – SECAD. Vinculada ao Ministério da Educação, a Secretaria tinha como missão estabelecer e desenvolver políticas voltadas para as chamadas minorias étnicas no campo educacional. Sobre a importância das distintas frentes adotadas no começo da década de 2000, Silvério (2005, p. 147) afirma que: “[...] os programas de Ações Afirmativas requerem metas a curto, médio e longo prazos, recursos financeiros, materiais, além de profissionais competentes abertos a diversidade étnico-racial da nação brasileira; sensíveis aos graves problemas sociais, econômicos que dela fazem parte”. Nesse período as proposições legislativas iniciadas no final dos anos 1990, começam a ganhar um pouco mais de celeridade. Nas palavras de Machado (2020),

O Projeto de Lei 73/1999, que daria origem à Lei de Cotas, tem seu trâmite legislativo acelerado a partir de 2004, quando o Poder Executivo apresenta uma proposição sobre o assunto. A partir do momento em que o Poder Executivo encampa uma proposta sobre as cotas nas Universidades, a discussão passa a desenvolver-se mais no Congresso Nacional (MACHADO, 2020, p. 75).

A proposta que pode ser considerada o embrião que se tornaria mais tarde a Lei n.º 12.711/2012 é apresentada como Projeto de Lei n.º 3.627, de 28 de abril de 2004⁹⁰, pelo então ministro da educação Tarso Genro. Somente em dezembro de 2005 o parecer foi unanimemente aprovado pela Comissão de Direitos Humanos e Minorias, seguindo para a Comissão de Constituição e Justiça, onde, no ano de 2006, também é aprovado por unanimidade. Com a redação final assinada pela relatoria da Câmara, o projeto seguiu para o

⁹⁰Disponível em:

www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=223523&filename=PL+3627/2004. Acesso em: 02 out. 2020.

Senado Federal. Convertido em PL 344/2008⁹¹ este ganha novos adendos, como, por exemplo, a proposta de exigência de que para ter direito às cotas a/o estudante deveria ter cursado os quatro últimos anos do ensino fundamental e todo o ensino médio em escola pública estadual ou municipal. No mês de abril de 2009, após inúmeros apensamentos e requerimentos para tramitação conjunta com outras matérias, o projeto segue para a CCJ e aguarda leitura do relatório e parecer.

Art. 1º As instituições públicas de Educação Superior, durante doze anos, reservarão vagas nos cursos de graduação para os estudantes que tenham cursado os quatro últimos anos do ensino fundamental e todo o ensino médio em escolas públicas estaduais ou municipais. Parágrafo único. O percentual das vagas a que se refere o caput será de 50% (cinquenta por cento) nos quatro primeiros anos, 40% (quarenta por cento) nos quatro seguintes e 30% (trinta por cento) nos quatro últimos (BRASIL, 2008).

Ao retornarmos ao Estatuto da Igualdade Racial, tem-se que sua promulgação se dá no dia 20 de julho de 2010. Constata-se que desde os primeiros debates até a relatoria do último substitutivo, se pôde evidenciar que a maioria dos deputados era contra a inserção de qualquer artigo relacionado à reserva de vagas étnico-raciais, como descreve Santos (2011):

No substitutivo de 9 de setembro de 2009, da Câmara dos Deputados, houve a retirada dos dispositivos que especificamente determinavam ao poder público que estabelecesse a inclusão dos negros no mercado de trabalho, nas universidades públicas e nas escolas técnicas por meio do sistema de cotas, reduzindo sobremaneira a possibilidade de inclusão da população negra em todas as esferas da sociedade [...] (SANTOS, 2011, p. 66).

Apesar de ser uma vitória dos movimentos que lutam por justiça racial, no tocante à educação se manteve a tendência em não se abordar a temática das reservas de vagas. Destinado à educação, o capítulo II⁹² se apresenta de modo genérico no que se refere às políticas educacionais com questões direcionadas à inclusão dos temas relacionados à questão étnico-racial nas matrizes escolares e ao incentivo à participação dos movimentos negros nas atividades educacionais.

A tramitação do PL 344/2008 continua durante os anos seguintes sob a relatoria da senadora Ana Rita (PT/ES). Em 2012, o senador Lobão Filho (PMDB/MA) pede voto em separado por discordar da matéria em tramitação. Dentre as justificativas do senador estavam que as cotas raciais deveriam ser preteridas pelas cotas sociais, visto que as/os beneficiárias/os daquelas seriam justamente a parcela mais empobrecida da população e usuárias da educação

⁹¹Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/87354/pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

⁹²Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 02 out. 2020.

pública estadual e municipal. Ainda segundo Lobão, as cotas raciais levariam o país a uma divisão racial que poderia colocar em risco a unidade da nação (MACHADO, 2020). Somente em 29 de agosto de 2012, após aprovadas emendas na redação, a Lei sob o número 12.711 foi sancionada pela presidenta Dilma Roussef, seguindo para regulamentação do Ministério da Educação por meio da Portaria Normativa n.º 18, de 11 de outubro de 2012⁹³.

4.2.2. Movimentos, mídia e judiciário: o debate fora do parlamento

Desde fins da década de 1970, o Movimento Negro Unificado protagonizava os movimentos reivindicatórios pela igualdade racial e desmonte da fábula da democracia racial e abarcava pautas como a defesa da democracia, da educação e do emprego, inclusive com importantes mobilizações de rua e pressões junto aos entes governamentais. Às coerções dos movimentos e à presença de parlamentares negros/os no Congresso, o governo resulta no reconhecimento da Serra da Barriga – local de resistência de escravizadas/os, onde foi fundado o Quilombo dos Palmares – como patrimônio histórico brasileiro. Ainda na década de 1980, por ocasião do centenário da abolição da escravatura, é instituída a *Fundação Cultural Palmares*, vinculada ao Ministério da Cultura, e o racismo passa a ser constitucionalmente reconhecido como crime, fruto da luta dos movimentos e de parlamentares como Benedita da Silva, Caó e Abdias Nascimento.

Com a intensificação do debate acerca dos Projetos de Lei direcionados à reserva de vagas nas IFES, a realização de audiências públicas⁹⁴ torna-se um mecanismo importante para assegurar a participação social dos grupos de interesse. Durante a tramitação do Projeto de Lei n.º 3.627/2004⁹⁵ foram realizadas na câmara e no senado federal sete audiências públicas. Nesse período, a participação da sociedade civil por meio da comunidade acadêmica das universidades (reitores, docentes, técnico-administrativos e estudantes), de servidores públicos de órgãos que atuavam junto à questão étnico-racial, de federações, sindicatos e entidades de classe vinculados à educação, de associações de estudantes secundaristas, de membros do executivo e legislativo de todas as instâncias governamentais, além da presença

⁹³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf. Acesso em: 02 out. 2020.

⁹⁴ O Conselho Nacional do Ministério Público define da seguinte forma a audiência pública: Instrumento de participação popular, a audiência pública é um espaço em que se expõe e debate temas que podem gerar impactos na sociedade, geralmente relacionados às áreas das Comissões do Conselho. A audiência, coordenada pelo órgão ou junto às entidades da sociedade civil que a demandaram, é o momento em que as pessoas diretamente afetadas são convocadas e priorizadas para se manifestarem. Dela surgem propostas que vão subsidiar instrumentos normativos [...]. Disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/videoteca/temas/atividade-fim/audiencia-publica>. Acesso em: 02 out. 2020.

⁹⁵ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf. Acesso em: 02 out. 2022.

maciça dos movimentos negros e indígenas foram essenciais para que o debate fosse conduzido de forma qualificada e aprofundada. A respeito da pluralidade de grupos de interesse presente nas audiências acredita-se que:

[...] a assimilação de uma nova postura por parte dos movimentos sociais ligados à causa dos negros no Brasil em favor de uma nova cidadania, veio exigir também variações significativas no posicionamento de outros agentes sociais, bem como a redefinição das instituições públicas, na busca por novos consensos (SILVA; BRANDÃO; MARINS, 2009, p. 15).

De acordo com Machado (2020) quatro pontos se entremeiam quando se examina o teor das audiências públicas realizadas, tanto na câmara, quanto no senado federal. O primeiro refere-se à participação de um agente que até então não se envolvia nas discussões raciais no Brasil. A grande mídia se colocou em um papel de narradora e analista crítica dos acontecimentos internos do parlamento a respeito da reserva de vagas étnico-raciais nas universidades. Com uma linha editorial nitidamente contrária às políticas afirmativas, suas entrevistas e matérias eram constantemente mencionadas durante as arguições nas audiências.

O segundo ponto, possivelmente influenciado pelo primeiro, diz respeito à desconstrução dos discursos contrários às ações afirmativas. Mesmo sem o mesmo espaço nas páginas dos veículos da imprensa corporativa, as narrativas de militantes e intelectuais tinha como objetivo, desmontar os argumentos contrários às políticas de reserva de vagas étnico-raciais. As falas eram essencialmente pautadas em desconstruir três questões: i) a inconstitucionalidade das medidas afirmativas; ii) a ideia de que as cotas estabeleceriam uma tensão racial no Brasil; e iii) o não ingresso por mérito comprometeria a qualidade do ensino das universidades.

O terceiro ponto utilizado era a valorização das experiências anteriores, com a apresentação de dados, metodologias e relatos de experiências, especialmente as da UERJ e UNEB. As experiências locais eram mencionadas com vistas a qualificar os pontos relacionados ao modelo de ações afirmativas que deveria ser formulado.

Por fim, o quarto ponto se referia à constitucionalidade da política. A insegurança se dava porque, nos casos em que os tribunais foram demandados, os entendimentos a respeito da legalidade das cotas étnico-raciais eram diversos. Havia uma preocupação com a judicialização da questão, com a implicação dos gestores das universidades e com a resposta que o judiciário daria a esta matéria.

Nessa seara, o amadurecimento do debate racial no interior dos movimentos de luta e resistência, fruto não somente das discussões e ações iniciadas na década de 1970, mas da

participação desse grupo em seminários, encontros e conferências que tinham como tema central o racismo foi fundamental para a defesa das políticas afirmativas de viés étnico-racial.

Se as críticas brotam de vários solos, as avaliações positivas, igualmente não cessam de oferecer balizas consistentes. O acesso e a permanência de estudantes negros cotistas nas universidades públicas foram submetidos ao escrutínio de vários pesquisadores, considerados os aspectos que incidem sobre o assunto (SANTOS, 2014, p. 197).

As bibliografias produzidas por pesquisadoras/es negras/os, especialmente aquelas direcionadas às relações entre raça e indicadores sociais, se tornaram referenciais importantes, não somente para fundamentar as discussões sobre relações raciais no Brasil, mas também para estimular novas pesquisas no campo.

Do ponto de vista da produção acadêmica, a entrada em vigor das cotas raciais em um número crescente de instituições de ensino superior resultou em considerável crescimento das publicações com o tema relações raciais e educação integrando ao debate inclusive autores do campo jurídico, preocupados em discutir a legalidade das medidas (SILVA; BRANDÃO; MARINS, 2009, p. 35).

Ainda sobre esse conteúdo, é valoroso mencionar que, em vistas dos debates, houve um resgate de produções da intelectualidade negra de meados do século XX, especialmente dos estudos de Clóvis Moura, Oracy Nogueira e Abdias do Nascimento, que por um período permaneceram invisibilizados e restritos aos círculos de estudos das relações raciais.

Outro fator que serviu para constituir uma base sólida, no que diz respeito ao discurso antirracista, ocorreu no fim dos anos 1990 e início do século XX. A realização das pré-conferências temáticas com vistas a preparar a delegação brasileira para a Conferência de Durban traziam vários cenários relacionados às questões fundamentais a serem discutidas. Por serem itinerantes e descentralizadas geograficamente, essas pré-conferências exerceram o papel de publicizar as discussões que ocorriam nas mais diversas regiões do país.

As expectativas com relação à realização dessa Conferência mobilizaram os movimentos e coletivos negros, que participaram ativamente na construção do evento. Em abril de 2000, foi instituído o Comitê Impulsor Pró-Conferência. Constituído por lideranças dos movimentos negros e sindicais, o Comitê realizou inúmeros encontros, a fim de formular uma ementa reivindicatória para Durban. Dentre as demandas que seriam levadas a Durban, estava a denúncia de descumprimento e violação recorrente, pelo Estado brasileiro, do acordado na *Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*, visto que o Brasil se omitiu e não estabeleceu políticas públicas efetivas de combate ao racismo.

Quadro 1- Pré-Conferências Temáticas Regionais – 2000/2001

Tema	Local	Período
Cultura e saúde da população negra	Brasília	13 a 15 de setembro de 2000
Racismo, gênero e educação	Rio de Janeiro	15 e 16 de outubro de 2000
Cultura, educação e políticas de ações afirmativas	São Paulo	17 e 18 de outubro de 2000
Desigualdade e desenvolvimento sustentável	Macapá	19 a 21 de outubro de 2000
Novo papel da indústria de comunicação e entretenimento	Fortaleza	24 e 25 de outubro de 2000
Direito à informação histórica	Maceió	17 a 20 de novembro de 2000
Religiosidade e imaginário social	São Luís	08 a 10 de janeiro de 2001
Cultura do Desenvolvimento, racismo e equidade	Porto Alegre	15 e 16 de janeiro de 2001

Fonte: Elaboração própria⁹⁶.

A realização da Conferência Nacional contra o Racismo e Intolerância, realizada em junho de 2001 na UERJ, teve como produto o documento *Plano Nacional de Combate ao Racismo e a Intolerância – Carta do Rio*⁹⁷, que foi encaminhada à organização de Durban. Este foi um importante locus de aquilombamento e possibilitou o fortalecimento dos grupos que atuavam em defesa dos direitos da população negra diante de uma forte oposição a qualquer iniciativa que significasse adotar medidas diferenciadas para esse grupo. Ao mesmo tempo, surgiram coletivos importantes dentro do espaço acadêmico como a *Associação Nacional de Pesquisadores Negros (ABPN)*, fundada em agosto de 2000, e o grupo de trabalho *21 – Educação e relações étnico-raciais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*, criado oficialmente em 2001. Além disso, observa-se um fortalecimento dos Pré-vestibulares para Negros e Carentes (PVNC) e dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros indígenas (NEABIS).

A parceria com o *International Law Group*, entidade internacional que era uma das responsáveis pela organização da Conferência, resultou na constituição do *Fórum Nacional de Entidades Negras* para a III Conferência contra o Racismo. Neste Fórum, foi elaborado um

⁹⁶A elaboração parte de Santos, 2001, p. 185.

⁹⁷Disponível em: <http://www.mulheresnegras.org/doc/Carta%20do%20Rio.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

documento a respeito dos efeitos do racismo no Brasil e foi formada a delegação que iria à África do Sul. A participação do Movimento Negro na organização e realização representou um momento imperativo no reconhecimento da existência do racismo no Brasil.

Ao sopesar a participação da imprensa tradicional nos debates raciais na primeira década dos anos 2000, é factível afirmar que seu papel foi determinante na formação das opiniões da população sobre as cotas na educação superior. Santos (2014) e Machado (2020) convergem na conclusão de que, havia, na mídia corporativa, uma tendência em se posicionar contrariamente à reserva de vagas, com exceção do Jornal do Brasil, que se manifestou fortemente favorável a implementação das políticas afirmativas de cunho étnico-racial no Brasil.

Com espaço diminuto, normalmente sem destaque jornalístico, os textos pró-ações afirmativas publicados na imprensa escrita foram numericamente controlados pelos jornais, reforçando o poder da fala de quem é reconhecido como autoridade científica em detrimento daqueles que são sistematicamente desautorizados a participar do debate público. Situado imaginariamente no lugar de subalterno, negros intelectuais raramente compõem a lista de especialistas para pensar coisas públicas no limite da imprensa (SANTOS, 2014, p. 207).

Em termos comparativos, a mídia não conseguia traduzir em suas páginas a profundidade dos debates que se tinha, por exemplo, no interior das audiências públicas. Seguem-se alguns trechos dos argumentos contrários à reserva de vagas publicados pela imprensa:

Se poucos “negros e pardos” entraram nas universidades públicas, não era por causa do racismo do exame em si, mas pelas adversidades sofridas durante os anos escolares. Agora, os cariocas que se candidatam a vagas nas universidades estaduais serão obrigados a se classificarem racialmente (FLY, O GLOBO, 2003, n.p.).

Cotas raciais corrompem as Universidades onde são aplicadas, aniquilando o valor do mérito acadêmico e criando pressões sem fim para discriminar as pessoas por sua “raça” em todos os níveis de ensino, do fundamental à universidade. Cotas raciais levam a hipocrisia para dentro da sala de aula, pois estimulam o relaxamento nos padrões de avaliação, por parte de professores temerários de serem taxados de racistas, caso reprovem ou dêem notas baixas a alunos cotistas ou oriundos de minorias étnicas (LEWGOY, EXAME, 2009, n.p.).

Em nome da luta contra o racismo, estão produzindo uma política de alto risco porque, historicamente, todas as vezes que um Estado legislou com base na “raça”, as consequências foram funestas (MAGGIE, FOLHA DE SÃO PAULO, 2012, n.p.).

Todas essas medidas vão fazer com que os brasileiros vivam cotidianamente sob o crivo da raça. Qualquer coisa que se faça, desde entrar na faculdade até

procurar um emprego, vai implicar uma autodefinição racial e uma certificação oficial dessa definição de raça (MAGNOLI, FOLHA DE SÃO PAULO, 2012, n.p.).

Com as discussões girando principalmente em torno da polarização racial e da provável queda de qualidade do ensino, o que se via era de um lado intelectuais e juristas que tentavam, dentro do pouco espaço concedido na imprensa, defender de forma qualificada as cotas como parte de uma política pública de igualdade racial; e do outro, longos textos nas seções destinadas à opinião das/os leitoras/es dos mais conhecidos jornais do país, nas quais grande parte da elite intelectual e financeira afirmava que a instituição das cotas e de qualquer política racialmente diferenciada destruiria nossa brasilidade e a convivência amistosa entre brancas/os, negras/os e indígenas.

No intuito de desacreditar a política de cotas de viés racial, o país das grandes contradições utiliza-se, como fez em outros momentos políticos da mestiçagem como lema da unidade nacional e como marca da singularidade de seu povo. Por conveniência os discursos e efeitos de séculos de imaginário da supremacia branca são aplacados para que a massa de excluídos se veja representada em narrativas e interpretações de um Brasil harmônico, onde não há conflitos raciais (PIRES, 2013, p. 227).

Sobre o interesse da “população comum” no tema, a hipótese seria que as famílias atribuem à escolarização uma via de ascensão que pode possibilitar significativas mudanças na dinâmica sociofamiliar. “Por meio da educação as oportunidades sociais são distribuídas e é através delas que muitas famílias tentam buscar ascensão dentro do espaço em que se encontram” (TEIXEIRA, 2008, p. 18). Os resultados que o diploma pode trazer, especialmente dentro das chances de acessar postos de trabalho estáveis e com rendimentos superiores à média, são vistos pelas famílias como uma possibilidade de migração dentro do espaço social. No início dos anos 2000, os estudos de Pastore e Silva (2000) e Henriques (2001) indicam que a educação pesa quando se avalia as chances e a mobilidade social. Assim, “[...] não é exagero dizer que a educação constitui hoje o determinante central e decisivo do posicionamento socioeconômico das pessoas na hierarquia social” (PASTORE; SILVA, 2000, p. 40). Em uma sociedade marcada pela cultura de que ingressar na universidade seria um privilégio concedido apenas às famílias mais ricas e capazes, vislumbrar a possibilidade de ultrapassar essa barreira, desperta interesse.

Para os indivíduos originários das camadas menos favorecidas, a escola permanece a única via de acesso à cultura, e isso em todos os níveis do ensino; portanto, ela seria a via real da democratização da cultura se não consagrasse, ignorando-as, as desigualdades iniciais em relação à cultura e se não chegasse com frequência – reprovando por exemplo um trabalho escolar por ser muito “escolar” – a desvalorizar a cultura que ela mesma

transmite em favor da cultura herdada que não leva a marca reles do esforço e tem, por isso, todas as aparências da facilidade e da graça (BOURDIEU; PASSERON, 2018, p. 38).

O lançamento do livro *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor* (2006), de autoria de Ali Kamel, então diretor de jornalismo da TV Globo, se tornou uma espécie de manifesto dos grupos contrários à reserva de vagas nas universidades e que se opunham a proposta do então deputado federal Paulo Paim (PT/RS) do estabelecimento de um Estatuto da Igualdade Racial. Com prefácio da socióloga Yvonne Maggie, o livro reúne os artigos escritos por Kamel e publicados por *O Globo* desde 2003.

Quando pobres brancos, que sempre viveram ao lado de negros pobres, experimentando os mesmos dissabores, virem-se preteridos apenas porque não têm a pele escura, estará dada a cisão racial da pobreza, com conseqüências que a experiência internacional dá conta de serem terríveis. A nação que sempre se orgulhou de sua miscigenação não merece isto. (KAMEL, 2006, p. 40).

Três anos depois do livro de Kamel, outra obra se tornou também um *bestseller* entre os grupos contrários a implementação de políticas de igualdade racial no Brasil: *Uma gota de sangue – história do pensamento racial* (2009), de autoria de Demétrio Magnoli se propõe a denunciar as estratégias das organizações guiadas à igualdade racial para a disseminação da ideologia multiculturalista junto às instituições de ensino superior norte-americanas, que se espelhariam por todo o mundo.

A polêmica sobre as políticas de raça remete a uma questão de fundo sobre o projeto nacional brasileiro. No fim das contas, os arautos do multiculturalismo estão dizendo que o Brasil fracassou historicamente como nação e deve começar de novo, reinventando-se desde o início, pelo cancelamento do mito de origem da confluência dos rios. Eles estão dizendo que a mestiçagem é uma mentira abominável – e que o Brasil foi erguido sobre essa mentira. Inversamente, os críticos das políticas raciais pensam que há algo de muito positivo, para toda a humanidade, no projeto nacional do Brasil. Os brasileiros não aprenderam a separar as pessoas segundo o cânone do mito da raça. Nós imaginamos que as águas podem – e devem! – se misturar. Que a única raça importante é a raça humana (MAGNOLI, 2009, p. 383).

Sobre a participação da mídia nas discussões, nos parece justo apropriar-nos das palavras de Bento (2022) a respeito da presença da branquitude em lugares de poder:

Essa herança tem também sua dimensão simbólica, fazendo com que o perfil daqueles que lideram as organizações, que é majoritariamente masculino e branco, esteja sempre bem representado nos meios de comunicação, o que

mantém um imaginário que favorece sua permanência em lugares da sociedade considerados mais prestigiados [...] (BENTO, 2022, p. 77).

Sem querer retirar da imprensa sua responsabilidade diante daquilo que consta em suas páginas, sabe-se que as tintas ali impressas traduzem o pensamento da elite brasileira a respeito de reparação das injustiças sofridas pela população negra.

Em 30 de maio de 2006, *Todos têm direitos iguais na república democrática*, manifesto elaborado por intelectuais, foi entregue ao Congresso Nacional. Assinado por pessoas do campo da sociologia, das artes, do jornalismo, dentre outros, o documento apresentava-se frontalmente contra o projeto de Lei n.º 73/1999 e contra o *Estatuto da Igualdade Racial*. Segue um trecho:

Políticas dirigidas a grupos "raciais" estanques em nome da justiça social não eliminam o racismo e podem até mesmo produzir o efeito contrário, dando respaldo legal ao conceito de raça, e possibilitando o acirramento do conflito e da intolerância. A verdade amplamente reconhecida é que o principal caminho para o combate à exclusão social é a construção de serviços públicos universais de qualidade nos setores de educação, saúde e previdência, em especial a criação de empregos. Essas metas só poderão ser alcançadas 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. A invenção de raças oficiais tem tudo para semear esse perigoso tipo de racismo, como demonstram exemplos históricos e contemporâneos. E ainda bloquear o caminho para a resolução real dos problemas de desigualdades. (TODOS TÊM DIREITOS IGUAIS NA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA, 2006, n p.).

Em contra-resposta, em 03 de julho do mesmo ano, *Em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial*, manifesto favorável à implementação de reservas de vagas étnico-raciais e da constituição do Estatuto da Igualdade Racial, também foi entregue ao Congresso Nacional. Destaca-se a assinatura de representações de movimentos negros e indígenas, movimento estudantil, intelectuais, jornalistas, artistas. Segundo o texto,

Se a Lei de Cotas visa nivelar o acesso às vagas de ingresso nas universidades públicas entre brancos e negros, o Estatuto da Igualdade Racial complementa esse movimento por justiça. Garante o acesso mínimo dos negros aos cargos públicos e assegura um mínimo de igualdade racial no mercado de trabalho e no usufruto dos serviços públicos de saúde e moradia, entre outros. Nesse sentido, o Estatuto recupera uma medida de igualdade que deveria ter sido incluída na Constituição de 1891, no momento inicial da construção da República no Brasil. Foi sua ausência que aprofundou o fosso da desigualdade racial e da impunidade do racismo contra a população negra ao longo de todo o século XX. Por outro lado, o Estatuto transforma em ação concreta os valores de igualdade plasmados na Constituição de 1988, claramente pró-ativa na sua afirmação de que é necessário adotar mecanismos capazes de viabilizar a igualdade almejada. Enquanto o Estatuto não for aprovado, continuaremos reproduzindo o ciclo de desigualdade racial profunda que tem sido a marca de nossa história republicana até os dias de

hoje (EM FAVOR DA LEI DE COTAS E DO ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL, 2006, n.p.).

Os dois manifestos⁹⁸, enviados em um curto intervalo, atestam o grau de acirramento e tensões em torno do tema, levando ambos os grupos a novamente redigir um documento reforçando seus posicionamentos. A carta *Centro e Treze Cidadãos Anti-Racistas Contra as Leis Raciais*⁹⁹, foi entregue em 30 de abril de 2008, por meio da professora Yvonne Maggi ao presidente do STF, ministro Gilmar Mendes. Em resposta, o documento *120 Anos de Luta pela Igualdade Racial no Brasil, Manifesto em Defesa da Justiça e da Constitucionalidade das Cotas*¹⁰⁰, reuniu 640 assinaturas e foi entregue a Gilmar Mendes, em 13 de maio de 2008.

É na esteira desses manifestos que o judiciário brasileiro passa a ter uma atuação de maior visibilidade no debate sobre as cotas. Em seu interior, ainda não havia consenso sobre essa matéria, especialmente quando se pensava a respeito das cotas dentro da esfera trabalhista. Porém, a polarização provocada pelos agentes sociais em torno da temática da reserva de vagas nas universidades e da criação de um estatuto voltado à população negra, impeliu ao STF a necessidade de uma manifestação. Importa destacar que juristas como Joaquim Barbosa Gomes e Marco Aurélio Melo, desde o início dos debates em 2001, manifestavam seu apoio às políticas afirmativas de recorte étnico-racial, posição oposta à do ministro, Paulo Costa Leite, então presidente do Superior Tribunal de Justiça, que considerava a reserva de vagas inconstitucional.

Além do ideal de concretização da igualdade de oportunidades, figuraria entre os objetivos almejados com as políticas afirmativas o de induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação à outra, [...]. As ações afirmativas têm como objetivo não apenas coibir a discriminação do presente, mas, sobretudo, eliminar os “efeitos persistentes” da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar. Esses efeitos se revelam na chamada “discriminação estrutural”, espelhada nas abismais desigualdades sociais entre grupos dominantes e grupos dominados (GOMES, 2001, p. 136).

⁹⁸O jornal Folha de São Paulo publicou, em 04 de julho de 2006, sob o título *Confirma a íntegra dos manifestos contra e a favor das cotas*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/foha/educacao/ult305u18773.shtml>. Acesso em: 04 out. 2020.

⁹⁹Disponível em: <https://www.schwartzman.org.br/sitesimon/cento-e-treze-cidadaos-anti-racistas-contra-as-leis-raciais/>. Acesso em: 04 out. 2020.

¹⁰⁰ Disponível em: <https://silو.tips/download/120-anos-da-luta-pela-igualdade-racial-no-brasi>. Acesso em: 04 out. 2020.

Em 2009, o Partido Democratas (DEM) ajuíza, junto ao STF, a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n.º 186¹⁰¹. Sendo um instrumento de competência do STF, a ADPF está prevista no artigo 102 da Constituição de 1988 e seu objetivo é questionar os atos do Poder Público Federal que ofereçam ameaça a qualquer preceito fundamental (princípios fundamentais) previstos na Constituição Federal – artigos 1º ao 4º, os direitos fundamentais estabelecidos entre os artigos 5º e 17º, os princípios constitucionais sensíveis, como o artigo 34º, os princípios da administração pública (artigo 37º) e as cláusulas pétreas elencadas no artigo 60º.

A ADPF impetrada pelo DEM questiona o edital publicado pela Universidade de Brasília que estipulou que o ingresso de estudantes ocorreria por meio de dois sistemas de vagas, um universal e outro destinado às/aos candidatas/os que se autodeclarassem negras/os. Em votação, em 26 de abril de 2012¹⁰², o STF garantiu por unanimidade a constitucionalidade do programa de reserva de vagas raciais na UnB. Na audiência pública, que também se debruçou sobre o recurso extraordinário n.º 597.285¹⁰³ contra a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por adoção de políticas diferenciadas para ingresso de estudantes negras/os, os argumentos fulcrais voltaram-se para sete pontos centrais (PIRES, 2013):

1. A defesa do princípio constitucional da igualdade;
2. O público-alvo da política de ação afirmativa;
3. A miscigenação como marca da brasilidade;
4. O mito da democracia racial;
5. A meritocracia;
6. O multiculturalismo.
7. A necessidade de reparação das violações históricas.

Os enfoques levantados na audiência refletiam as ponderações que tomavam conta do debate nacional. Em maior ou menor escala, as discussões gravitavam em torno dos eixos acima elencados com embates acerca de qual ângulo deveria ser priorizado e se a adoção de uma medida se sobreporia à Constituição. Interessam-nos no debate estabelecido naquele momento, trazer breves considerações a respeito da noção de igualdade no Estado brasileiro.

¹⁰¹ Disponível em <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>. Acesso em: 04 out. 2020.

¹⁰² Disponível em: www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF186RL.pdf. Acesso em: 04 out. 2020.

¹⁰³ Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=5455998> Acesso em 04 out. 2020.

A Carta Constitucional em seu artigo 5º define a igualdade como um princípio que pressupõe neutralidade e universalidade. É essa a postura que o Estado deve adotar em sua atuação. Sem considerar as especificidades individuais e coletivas, o Estado deve pautar-se exclusivamente na meritocracia e na igualdade de direitos.

É fato que o texto da constituinte brasileira está fortemente imbricado com a defesa da igualdade e redução de todas as formas de desigualdades, preconceitos e discriminações, ao mesmo tempo, garante que sejam criados meios de proteção específicos para grupos socialmente vulneráveis. Foi sob esse argumento, que os ministros do STF afastaram qualquer possibilidade da adoção de uma política de ação afirmativa de corte étnico-racial não obedecer aos ideais republicanos e democráticos estabelecidos pela Constituição.

O acórdão do STF foi composto pelos argumentos de justiça compensatória e igualdade de oportunidades e encerra qualquer questionamento sobre a validade jurídica da política de cotas étnico-raciais. O relato da professora Magali Almeida, em entrevista concedida à Ricardo de Souza Janoário, Roseli Rocha e Sheila Dias, em 2013, traduz tamanho embates a que foram submetidas/os as/os defensoras/es da instituição de uma política pública racialmente orientada na educação superior.

O fato do Supremo Tribunal Federal (STF) ter aprovado a política de cotas, por unanimidade, sinaliza um avanço. Estamos falando da Suprema Corte Brasileira, não estamos falando de uma instância menor. Obviamente essa unanimidade não se deu de uma forma isenta de tensões e embates. Eu estava no dia da aprovação, representando o CFESS e percebi que as mesmas tensões, preconceitos e discriminações, que esse país viveu no século XIX, estavam presentes. Havia pessoas contrárias à política, argumentando com base em pressupostos racialistas. Não reconhece no negro, ou na população negra, um sujeito de direito. Um sujeito merecedor de uma conquista. [...]. Vejam, estavam presentes no Supremo Tribunal, naqueles dias, naquele espaço, o movimento pela mestiçagem, voltamos novamente ao século XIX. Portanto, todos os setores estavam ali, argumentando e defendendo seus interesses (ALMEIDA, 2013, p. 234).

A observância dos diferentes pontos de vista a respeito das questões étnico-raciais no Brasil conduz a uma reflexão sobre a importância dos movimentos e grupos de interesse na inserção de dada questão no debate público (FUKS, 2000, SARAVIA, 2006). De fato, “a emergência de questões na agenda pública explica-se mais nos termos da dinâmica social e política do que dos atributos intrínsecos dos assuntos em disputa, ou seja, das condições reais dos problemas em questão” (FUKS, 2000, p. 80). No escopo da questão racial, é viável supor que a instituição de políticas que visem minimizar os efeitos perversos do racismo ainda era percebida como algo no campo das relações privadas. O reconhecimento oficial por parte às casas legislativas, acabam por reforçar a teoria de que ainda faltava maturidade política para

entender que o não acesso da população negra aos espaços socialmente valorizados se tratava de uma questão *pública*.

Valores como o 'livre mercado', 'propriedade privada' e 'progresso', delimitam a disputa em torno da definição dos problemas. Dessa forma, fatores ideológicos, associados a valores e tradições, estabelecem as condições de legitimidade dos assuntos públicos e de sua caracterização (FUKS, 2000, p.81).

Entretanto, seguindo a indicação de Fuks (2000) de que são duas possibilidades para que um tema não vingue ou demore a ser inscrito na agenda pública, quais sejam a fragilidade dos grupos reivindicatórios ou estratégia de grupos interessados em manter o tema excluído da arena de debates e de ação, é válido ponderar que o não amadurecimento político de certos agentes sociais envolvidos no debate, não significa ausência de interesses em disputa como se pôde observar na seção acima.

4.3. Entre identidades e direitos: a Lei para além da sua promulgação

Os modelos adotados pelas instituições, especialmente pela UERJ e UnB, foram constantemente utilizados como argumento favorável e contrário à implementação da reserva de vagas. Pelo mesmo lado, a nacionalização do debate em torno da chamada *Lei de Cotas*, suscitou as demandas de setores das universidades para inserir o assunto em suas agendas internas conforme informa Theodoro (2022):

Quando a Lei nº. 12.711/2012 foi implantada, 134 das 304 instituições de ensino superior no Brasil já praticavam algum tipo de ação afirmativa para ingresso; dessas 51 tinham optado por cotas raciais, mas apenas quatro universidades federais já utilizavam exclusivamente o critério racial sem outros atributos adicionais. Uma parte delas adotou somente as cotas sociais, para alunos advindos de escolas públicas, outras implementaram um sistema misto de cotas raciais e sociais com o argumento de que o branco pobre mereceria o mesmo tipo de apoio. Na verdade, o que houve foi uma tentativa de descaracterização das cotas por parte de algumas instituições justamente por temerem seu caráter racial (THEODORO, 2022, p. 227).

Desse modo, é razoável afirmar que, mesmo possibilitando o ingresso de pretas/os e pardas/os na universidade e se tornando o principal elemento de mobilidade educacional desses grupos, a política de ação afirmativa na educação superior, ainda não atendeu plenamente o objetivo precípuo dos movimentos que lutam por justiça racial por meio da educação. Falta aos espaços institucionais a compreensão de que a adoção de medidas compensatórias e diferenciadas para as/os negras/os brasileiras/os é imperativa, porque esse

grupo historicamente sofre com a subalternização e a colonialidade imposta pela branquitude, não acessa, de fato, as oportunidades de forma igualitária.

O ideal antirracista gestado por meio dos intensos debates na década de 2000, conseguiu trazer centralidade às demandas históricas. Entretanto, o que se atesta é que ainda falta, no caso das universidades que possuem algum tipo de política afirmativa, ultrapassar o cumprimento da Lei e assumirem-se como parte responsável por uma educação antirracista e anticolonial.

As contradições que envolvem a educação não estão restritas à macropolítica, pois, englobam, dinamizam e se expressam nas relações interpessoais diretas, dentro e fora da sala de aula. Portanto, a atitude reflexiva e crítica sobre as relações étnico-raciais no Brasil que se espraia propositivamente para o conhecimento dos conteúdos relacionados às contribuições dos povos indígenas, africanos e das populações afro-brasileira se materializa numa práxis cotidiana inovadora que não se restringe ao ambiente acadêmico (SILVA, 2017, p. 83-84).

Em seus artigos, a Lei n.º 12.711/2012 estabelece que as universidades federais devem reservar 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas. O que provoca o incômodo e desvela o racismo em uma parcela da sociedade; está descrito no artigo 3º:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2012).

A rigor, a legislação não estabelece uma reserva de vagas a partir de critérios exclusivamente raciais. O primeiro critério para que a/o candidata/o acesse essa modalidade de ingresso nas IFES é ter cursado integralmente o ensino médio em escola pública e possuir renda *per capita* igual ou inferior a um salário-mínimo e meio (art. 1º).

Ou seja, o critério exclusivo para ser sujeito de direito desse sistema de cotas é ser estudante de escola pública. Se o/a estudante não for originário/a de escola pública ele/a não pode ser beneficiário/a do sistema de cotas estabelecido pela Lei nº 12.711/2012, mesmo sendo preto/a, pardo/a, indígena, deficiente e a sua família viver abaixo da linha da pobreza (SANTOS, 2021, p. 14).

Segundo Gomes (2001), no caso das políticas de ação afirmativa, a concepção de igualdade não é a propagada pelos ideais das revoluções francesa e norte-americanas que pautam os pensamentos liberais, nos quais a inclusão da igualdade como direito fundamental

seria o suficiente para que ela fosse efetivamente assegurada. A noção de igualdade aqui é estruturada por uma dinâmica na qual as desigualdades que compõem o tecido social são partes do cotidiano. São estas que limitam, impedem e desqualificam o acesso de pretas/os e pardas/os aos diversos espaços sociais que o autor se refere.

Imperiosa, portanto, seria a adoção de uma concepção substancial da igualdade, que levasse em conta em sua operacionalização não apenas certas condições fáticas e econômicas, mas também certos comportamentos inevitáveis da convivência humana, como é o caso da discriminação [...] Como se vê, em lugar da concepção “estática” da igualdade extraída das revoluções francesa e americana, cuida-se nos dias atuais de se consolidar a noção de igualdade material ou substancial, que, longe de se apegar ao formalismo e à abstração da concepção igualitária do pensamento liberal oitocentista, recomenda, inversamente, uma noção “dinâmica”, “militante” de igualdade, na qual necessariamente são devidamente pesadas e avaliadas as desigualdades concretas existentes na sociedade, de sorte que as situações desiguais sejam tratadas de maneira dessemelhante, evitando-se assim o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas pela própria sociedade (GOMES, 2001, p. 88).

A instituição de uma Lei federal voltada para a equidade de acesso à educação superior se constitui em uma política social que acaba por estabelecer parâmetros para todas as outras ações realizadas nas diferentes esferas que possuam o mesmo escopo. Além disso, as arguições e debates a respeito dessa legislação influenciaram a formulação de novas políticas voltadas tanto para a educação, quanto para a igualdade racial. Ressalta-se que, mesmo diante de certo esvaziamento da dimensão racial no escopo da Lei n.º 12.711/2012, as/os estudantes negras/os estão dentro dos *campi*. Mesmo diante da hercúlea missão de garantir igualdade de oportunidades para esse grupo, os movimentos raciais não esmoreceram e, como historicamente sempre foi, buscaram combater o imaginário coletivo acerca da harmonia racial brasileira, se contrapuseram a uma parcela considerável da elite econômica e intelectual do Brasil e desmontaram as teorias de que inserir, por mecanismo diferenciado, o povo negro no ensino superior seria rebaixar a academia em níveis cognitivos e intelectuais.

Ante o exposto, presume-se que seja oportuno um breve retorno às reflexões sobre as particularidades das relações raciais no Brasil. Oracy Nogueira, em estudos realizados na década de 1950, aponta que a ideologia legitimada dentro dos estudos de relações raciais não apreendia a população negra como subalternizada à população branca, mas sim como um *ethos* advindo da democracia racial brasileira. O autor, contrapondo-se à tendência da época indica que, mesmo que a/o sujeita/o tenha ascendência negra ou mesmo poucos traços fenotípicos negroides, o que determinaria a possibilidade de ascensão social é a cor da pele. Quanto mais clara, menores as possibilidades de constrangimento racial. Quanto mais retinta,

maiores as chances de não migrar de espaço social. Os grupos que se autodeclararem ou forem socialmente lidos como pretas/os tenderão a ser excluídos da possibilidade de circular e permanecer nas estruturas e posições de poder. Para Nogueira 1985; 1988; 2007), no caso brasileiro o que predomina é o preconceito de marca, ou seja, a identificação racial e consequentemente o racismo ocorre com base na aparência e não o preconceito de origem, que se baseia na ascendência negra.

Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as conseqüências do preconceito, diz-se que é de origem (NOGUEIRA, 1985, p. 78-79).

É a partir do diálogo com Nogueira, que se avalia ser relevante estabelecer algumas conexões. No caso da identidade negra, esta se molda a partir do fenótipo e de todas as implicações que ter a pele escura traz. É o olhar de um grupo étnico-racial (no caso o branco) sobre o outro que define essa identidade, uma vez que “[...] no mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas” (FANON, 2008, p. 104). No mundo social, assumir-se negra/o é também uma forma de se posicionar contra as condições impostas pelo racismo.

Nessa perspectiva, a identidade, erigida a partir da interação da história de vida pessoal com a história de vida de outras/os sujeitas/os, vai se moldando conforme o acúmulo de experiências sendo:

[...] o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades que nos constroem como sujeitos aos quais se pode ‘falar’ (HALL, 2000, p. 111-112).

Com efeito, trata-se de um processo de confecção de tecidos identitários que vão se sobrepondo e se realimentando conforme o acúmulo de vivências, que por vezes espraiam-se, por vezes contradizem-se. Enquanto fenômeno social, a identidade ou identidades estão atreladas às representações sociais em que a/o sujeita/o está inserida/o, transcendendo a

individualidade. Assim, “[...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (HALL, 2011, p. 13).

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros (GOMES, 2003, p. 171).

Compreender o *continuum* de percepções sobre o fenótipo na sociedade brasileira, não significa assentir de forma acrítica sobre as diversas realidades raciais que o Brasil possui. Desmistificar esse ponto tem sido um dos desafios nos estudos relacionados ao racismo no Brasil, de modo que “[...] as perspectivas analíticas adotadas nessas produções esbarram na dificuldade com que os próprios brasileiros lidam com a informação sobre sua identidade racial, sobretudo quando se trata do autorreconhecimento quanto ao pertencimento a um dos grupos raciais específicos” (SILVA; BRANDÃO; MARINS, 2009, p. 23). É inegável que existe um mosaico de cores na sociedade brasileira que fundamenta, em grande medida, a crença de que somos um país racialmente harmônico, onde as estratificações socioeconômicas decorrem da desigualdade social e não da hierarquização racial.

A noção de identidade construída no Brasil se alicerça na negação do racismo e da hierarquização das raças. Assim a cor só adquire significado quando usada para celebrar a brasilidade. Esse modelo de identidade, socialmente construído pela elite branca brasileira, nega a ascendência africana e todos os signos que carrega para manter e reproduzir as desigualdades e a exploração de um grupo de cor sobre o outro. Desse modo, afirmam Hill; Bilge (2020, n.p.): “Quem reivindicava uma identidade ‘negra’ parecia contradizer a identidade nacional da democracia racial e, portanto, arriscava-se a acusações de desonestidade e contestações de sua plena nacionalidade”; ou seja, assumir-se negra/o, incorporar a historicidade e reivindicar direitos históricos significaria quase que um lesa-pátria, uma traição ao sentido de ser brasileira/o.

Foram sob essas singularidades que os debates sobre a elaboração de uma política pública racialmente orientada ocorreram. Propor uma alternativa racial para minimizar as desigualdades educacionais entre negras/os e brancas/os certamente traz tensões. Abordar a reserva de vagas étnico-raciais significa entrar em questões que o país ainda não está preparado ou não quer debater. Não se trata somente de um ato procedimental, mas sim um

mergulho nas iniquidades sofridas por anos e que reverberam ainda hoje. A implementação das reservas de vagas étnico-raciais nas instituições federais de ensino superior, mais do que democratizar o acesso, fez com que sentidos, alguns adormecidos por séculos, despertassem.

Raça, classe, gênero, educação, diversidade, pluralidade são algumas matérias que se insurgiram com o advento das discussões sobre o estabelecimento da Lei n.º 12.711/2012. Os movimentos em defesa da justiça racial, ao denunciar, no interior das estruturas governamentais, o racismo como estruturante das desigualdades socioeconômicas brasileiras, inserem no centro do debate a educação como componente essencial para a inserção dos grupos historicamente excluídos no interior das instituições formais.

A democratização da educação, sobretudo no ensino superior público, é eleita como a pauta prioritária de atuação do movimento, com vistas a superar as desigualdades. Na percepção do movimento, é por intermédio da educação que sujeitas/os e grupos historicamente subalternizados buscam alcançar, não somente a mobilidade socioeconômica, mas o resgate da historicidade do povo negro que por anos foi silenciada. No capítulo que se segue, o esforço deste estudo concentra-se em avaliar, a partir da análise das portarias e resoluções da universidade, dos dados estatísticos disponibilizados e das entrevistas com gestoras/es, agentes implementadores e participantes das *Comissão de Heteroidentificação, de Verificação de Deficiência e de Verificação de Renda* e da *Comissão Permanente de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade* (AFIDE), como se deu o processo de implementação da Lei n.º 12.711/2012, na Universidade Federal Fluminense.

CAPÍTULO V

O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N.º 12.711/2012 NA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Todos esses argumentos se revezam no debate atual revelando o melhor das cotas que é a sua capacidade de tirar as máscaras do racismo, da discriminação racial, e explicitar a verdadeira natureza dessas ideologias: a legitimação de privilégios raciais e sociais (CARNEIRO, Sueli., 2008).¹⁰⁴

Avaliar uma política social pressupõe averiguar duas diferentes etapas. Desde a inserção na agenda até a última etapa, qual seja a avaliação de impactos, o processo de avaliação é permeado por escolhas, muitas delas técnico-operacionais, outras político-institucionais. “Nesse sentido, a avaliação de políticas e programas sociais é orientada por intencionalidades, sua dimensão política e por um conjunto de procedimentos científicos que a qualifica como geradora de conhecimento” (SILVA, 2008, p.89). O primeiro pressuposto quando se avalia uma política social é inseri-la na realidade social e situá-la da dinamicidade das relações postas. Boschetti (2009) exorta que:

Mais que conhecer e dominar tipos e métodos de avaliação [...] é fundamental reconhecer que as políticas sociais têm um papel imprescindível na consolidação do Estado democrático de direito e que, para exercer essa função, como seu objetivo primeiro, devem ser entendidas e avaliadas como um conjunto de programas, projetos e ações que devem universalizar direitos (BOSCHETTI, 2009, p. 577).

Desse modo, a avaliação de uma política social se assenta no campo do conhecimento do modelo de governabilidade estatal e na concepção de política social adotada, em que a atuação das/os agentes presentes nas diversas instâncias se sobrepõe aos modelos e técnicas de cunho operacional. A implementação, enquanto uma das fases do *policy cycle*, se constitui na etapa posterior à formulação da política. É nessa etapa que as ações são estabelecidas, o planejamento é executado e as estratégias inicialmente traçadas são redefinidas. Aqui se verifica que os impactos projetados podem não se materializar nos impactos finais (FREY, 2000). São examinados o grau de interferência dos gestores político-administrativos e como isso influencia o comportamento das/os agentes implementadores, o cumprimento das metas estabelecidas e identificadas, as eventuais falhas ocorridas durante o processo.

¹⁰⁴CARNEIRO, Sueli. O melhor das cotas. *In: Portal Geledés*. Ago. 2008. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-melhor-das-cotas-por-sueli-carneiro/>. Acesso em: 02 jul. 2021.

As decisões, no escopo da implementação de certa política social, são centrais para que dada política obtenha sucesso. As estratégias e cursos estabelecidos acabam por condicionar o desenvolvimento dela, uma vez que ao expressar o momento político-institucional da política implementada, expõem rupturas e alternativas quanto à condução do processo ao mesmo tempo em que apresenta aproximações entre a agenda e as metas estabelecidas.

Avaliar a implementação de dada política significa investigar processos que envolvem métodos, tensionamentos e tomadas (ou não) de decisões. É durante o processo de implementação que as correlações de força são estabelecidas, com a inserção de pautas que antes não estavam previstas, mudanças de rumos das etapas inicialmente planejadas, alterações de procedimentos, ingresso de grupos de interesse, e demais fatores que podem aumentar ou diminuir as possibilidades de dada política obter êxito.

5.1. Avaliação do processo de implementação de políticas sociais: um exame conceitual

Pressman e Wildavsky (1984) chamam a atenção sobre a necessidade de pesquisas específicas sobre a fase de implementação, visto que esta etapa envolve praticamente todos os agentes envolvidos na política – formuladores, implementadores, executores, público-alvo. Os autores ressaltam a importância da colaboração de cada agente para o sucesso dessa etapa, uma vez que os níveis de cooperação e aceitação das pessoas envolvidas são cruciais para que o processo de implementação se dê conforme o planejado. Esta, bem-sucedida, requer comprometimento das/os agentes implementadoras/es e atenção por parte da gestão para que não ocorra o chamado *déficit de implementação*. Isso acontece quando o nível de colaboração das pessoas envolvidas ocorre de modo desequilibrado, comprometendo o processo de implementação da política. Quanto maior esse déficit, maior o risco de os propósitos da política não serem cumpridos, o que pode gerar alterações no resultado esperado.

A execução de uma política depende das ações de inúmeras/os agentes e em diversas instâncias, o que pressupõe um nível de participação intenso para que o planejamento inicial ocorra conforme o determinado e não haja risco de uma implementação deficitária, que arrisque os objetivos iniciais e os resultados previstos. Não se deve desconsiderar que a efetivação é uma etapa caracterizada pela imprevisibilidade (SILVA, 2008), por isso não pode ser suscetível a um desequilíbrio nos níveis de cooperação das/os diferentes agentes

envolvidos. Caso isso ocorra, se tornam grandes as chances de o resultado ficar abaixo do planejado.

A literatura (MELO, 1999; DRAIBE, 2001; FARIA, 2005; LIMA; D'ASCENZI, 2013) tem apontado que, enquanto etapa do *policy cycle*, o processo de implementação ainda é pouco explorado nos estudos acadêmicos e profissionais. A falta de investimento em investigações que avaliem os processos de aplicação pode redundar em programas, cujos resultados sejam aquém daqueles imaginados pela equipe implementadora e levar ao gasto desnecessário de recursos. As decisões tomadas no decorrer do processo apoiadas por estudos e pesquisas tendem a contribuir para a redefinição dos caminhos adotados, retificação das metas inicialmente traçadas, análise da natureza do programa, adequação dos planos e conseqüentemente redução de custos e de possíveis erros metodológicos durante o processo de implementação.

Silva e Melo (2000) indicam três aspectos relevantes quando se examina esse processo: a conexão entre a formulação e a implementação, que define o formato final da política; as associações político-institucionais estabelecidas durante o processo de implementação; e a influência dos limites e possibilidades nos resultados. A implementação de uma política social realizada por uma gestão com características participativas, em que as/os diferentes agentes são chamadas/os a colaborar, tende a apresentar resultados mais positivos do que uma implementação realizada por uma gestão verticalizada, sem a participação das/os envolvidas/os (FREY, 2000). O processo de implementação deve ser avaliado em duas dimensões: a primeira, em que se examina o cumprimento das metas e os motivos que levaram a possíveis falhas de execução; e a segunda, que diz respeito ao processo de implementação em si, ou seja, como e por qual motivo determinada política foi posta em prática.

O interesse da “policy analysis” nesta fase se refere particularmente ao fato de que, muitas vezes, os resultados e impactos reais de certas políticas não correspondem aos impactos projetados na fase da sua formulação. No que tange à análise dos processos de implementação, podemos discernir as abordagens, cujo objetivo principal é a análise da qualidade material e técnica de projetos ou programas, daquelas, cuja análise é direcionada para as estruturas político-administrativas e a atuação dos agentes envolvidos. No primeiro caso, tem-se em vista, antes de mais nada, o conteúdo dos programas e planos. Comparando os fins estipulados na formulação dos programas com os resultados alcançados, examina-se até que ponto a encomenda de ação foi cumprida e quais as causas de eventuais déficits de implementação. No segundo caso, o que está em primeiro plano é o processo de implementação, isto é, a descrição do como e da explicação do porquê (FREY, 2000, p. 228).

Uma visão mais conservadora do *policy cycle*, não considera a implementação como um processo que pode produzir elementos que interfiram nos resultados. “A implementação é entendida, fundamentalmente, como um jogo de uma só rodada onde a ação governamental, expressa em programas ou projetos de intervenção, é implementada de cima para baixo” (SILVA; MELO, 2000, p. 05). Este enfoque, denominado pelo campo da administração pública como *top down* (SILVA; MELO, 2000; SOUZA, 2003), entende a implementação como uma etapa preestabelecida pelos formuladores, na qual não caberia negociações ou alterações. O sucesso ou não da implementação dependeria, segundo essa corrente de pensamento, da boa ou má execução dos procedimentos, não sendo influenciado por grupos de interesse ou pelo momento político-institucional.

Nessa tese de doutorado, optou-se por priorizar um modelo que contrapõe ao acima descrito. O enfoque *bottom up* (SILVA; MELO, 2000; SOUZA, 2003) percebe a implementação como um processo que se caracteriza pela relação entre quem concebeu a política (formuladores), quem a colocou em prática (implementadoras/es) e quem é afetada/o por ela (público-alvo). Essa relação, de acordo com esse enfoque, é fluida, caracterizada por negociações e tensões, em que o controle do processo não está sob o domínio de nenhum dos três grupos. Nesse enfoque, o sucesso da implementação depende do número de variáveis que a influenciam e da capacidade de negociação das partes envolvidas. A concentração da atuação está em três eixos centrais: perquirir a política pública a partir da atuação das/os agentes implementadoras/es; compreender aquilo que a pesquisa busca responder, a partir da análise da natureza do problema; e examinar as redes de implementação da política (SILVA, 2008).

A escolha por avaliar o processo de implementação da Lei n.º 12.711/2012 na UFF se deu devido a possibilidade de desvelar as diferentes realidades e interpretá-las enquanto a ação acontece, observando a atuação das/os agentes implementadoras/es a uma antecipação das possíveis decisões e os seus impactos para o público-alvo. Nesse processo é preciso considerar a disposição da/do pesquisadora/o em aceitar a dinamicidade do processo e as possíveis alterações no desenho original da política. Por sua vez, Frey (2000) afirma que a qualidade da metodologia escolhida, o formato de operacionalização, a atuação das/os profissionais envolvidas/os e as sustentações políticas, institucionais e administrativas são vertentes que devem ser examinadas durante o processo avaliativo.

Realizar essa avaliação requer, além das questões acima elencadas, compreender como os racismos presentes nos espaços sociais se manifestam dentro da universidade, como a instituição se comporta diante do movimento de democratização do acesso e permanência no

ensino superior e como a política social – aqui tratada como aquela que possibilita o acesso aos direitos sociais – se desenvolve institucionalmente. Tal compreensão passa necessariamente por três caminhos: investigar as estratégias político-institucionais utilizadas; analisar as percepções e os procedimentos técnicos adotados pelos diferentes agentes nos diversos níveis hierárquicos; e identificar o comportamento das diferentes matrizes político-institucionais diante da implementação da Lei.

5.2. A relação UFF- Niterói: ponderações necessárias

Embora não seja o escopo desse estudo realizar uma análise institucional sobre a UFF e nem sobre a gestão municipal de Niterói, imagina-se ser importante conhecer alguns aspectos como o clima organizacional, a cultura político-institucional e as relações entre a universidade e a cidade com o que se deseja investigar¹⁰⁵. A Universidade Federal Fluminense, por seu caráter descentralizado (a instituição conta com polos e unidades de ensino em praticamente todas as regiões do Rio de Janeiro), possui um perfil diferenciado das demais instituições de ensino superior federal do Estado. Mesmo em Niterói, município sede da UFF, existem vários *campis* e unidades espalhadas pela cidade, especialmente no Centro e Zona Sul. É também na área central da cidade que está localizado o Antônio Pedro, hospital universitário da UFF. Por sua vez, o prédio da reitoria, que é o centro administrativo da universidade, situa-se em Icaraí, bairro pertencente à Zona Sul da região.

Vale aqui apontar algumas características de Niterói referentes à população negra para a compreensão do contexto sócio-territorial em que a UFF está inserida. As informações aqui utilizadas foram extraídas do *Mapa da Desigualdade – Região metropolitana do Rio de Janeiro*¹⁰⁶, publicado pela Casa Fluminense no ano de 2020. A cidade se encontra na 7ª posição no que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento Humano – IDH nacional, com renda média *per capita* de R\$ 3.144,00. No entanto, as 53% das mulheres que moram no município recebem 12,7% a menos do que os homens.

Em relação ao quesito cor/raça, 35,77% (IBGE, 2010) da população residente em Niterói se autodeclara negra. Mesmo essa taxa sendo a menor da região metropolitana do Rio de Janeiro, quando se averigua alguns dados é possível entender o motivo pelo qual a cidade é tida como uma das mais racistas do Brasil. A idade média da população de Niterói é de 70 anos, no caso da população negra é de 57 anos. Com relação à média salarial, pessoas negras

¹⁰⁵ Na parte inicial dessa tese de Doutorado, foi realizada uma breve apresentação da instituição examinada.

¹⁰⁶ Disponível em: <https://casafluminense.org.br/mapa-da-desigualdade/>. Acesso em: 01 out. 2022.

que residem em Niterói ganham 19% a menos que pessoas brancas. No que diz respeito aos índices de violência, a cidade apresentou, no ano da realização da pesquisa, uma média de 88% de pessoas negras vítimas de morte violenta. No caso do mercado de trabalho, o estudo de 2019, intitulado *A incidência do racismo na empregabilidade da juventude em Niterói e São Gonçalo*¹⁰⁷, realizado pela BemTV e o Instituto de Estatística da UFRJ e com cooperação da Frente Papa Goiaba da Promoção dos Direitos da Juventude Negra, indica que 1/3 dos jovens autodeclarados pretos não conseguem inserção no mercado de trabalho.

Ante o exposto, é possível verificar que, mesmo diante do fato de ser uma cidade que apresenta inúmeros índices positivos em termos de infraestrutura, ficando em 1º lugar no Estado do Rio de Janeiro e em 29º no Brasil, primeira edição do *Ranking de Competitividade dos Municípios*, realizado pelo Centro de Liderança Pública – CLP, em 2021¹⁰⁸, as desigualdades raciais estão entranhadas na estrutura da cidade (KILOMBA, 2019; SIMAS, 2019).

O preconceito é de marca. É em função da sua cor, da sua pele, do seu cabelo, do seu nariz. É isso mesmo. Em muitas atividades que eu ia eu via exatamente a surpresa das pessoas quando eu dizia: “eu estou aqui representando o reitor da Universidade Federal Fluminense”. E as pessoas perguntavam: “quem é você?” [...] eu percebo a surpresa das pessoas (LECI, 2022, informação verbal).

Possuir viabilidade econômica, apresentar excelentes índices na área de saneamento básico, ter uma rede educacional considerada acima da média e ser lida pelo setor privado como uma cidade de excelente potencial de investimentos e turístico, não são suficientes para exterminar a chaga do racismo estrutural em Niterói. “É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e manutenção de privilégios são [...] sistematicamente silenciadas” (BENTO, 2022, p. 18). Uma das entrevistadas traduz o sentimento de desigualdade racial sofrido cotidianamente afirmando que: “A chibata não existe mais fisicamente, materialmente. Mas existem chibatas ideológicas, econômicas e políticas que ainda continuam estalando na nossa pele” (IVONE, 2022, informação verbal).

Sabe-se que o racismo sistêmico vivenciado por pretas/os e pardas/os está solidificado no tecido social brasileiro, materializando-se especialmente em territórios e espaços

¹⁰⁷Disponível em: <https://bemtv.org.br/relatorio-trabalho-juventude/> Acesso em: 01 out. 2022.

¹⁰⁸A este respeito ver: <http://www.niteroi.rj.gov.br/2021/04/21/niteroi-e-a-melhor-cidade-do-estado-do-rio-no-ranking-de-competitividade-dos-municipios/>. Acesso em: 01 out. 2022.

socialmente lidos como prestigiados. Por isso, é importante destacar que a gestão da cidade tem buscado estabelecer medidas para minimizar as desigualdades raciais. Em 26 de novembro de 2014 é instituído o *Estatuto Municipal da Promoção e Igualdade Racial*¹⁰⁹ que traz em seu texto:

Art. 3º A participação dos negros e negras em igualdade de condições na vida social, econômica e cultural do Município de Niterói será promovida através de medidas que assegurem: I - o reconhecimento e a valorização da composição pluriétnica da sociedade niteroiense, resgatando a contribuição dos negros e negras na história, na cultura, na política e na economia do Município de Niterói; II - as políticas públicas, os programas e as medidas de ação afirmativa, combatendo especificamente as desigualdades raciais que atingem as mulheres negras; III - o resgate, a preservação e a manutenção da memória histórica legada à sociedade niteroiense pelas tradições e práticas socioculturais negras [...] (NITERÓI, 2014).

No ano de 2020, a administração municipal sanciona a Lei 3.534, de 30 de julho de 2020¹¹⁰, que institui a reserva de vagas étnico-raciais nos concursos públicos no âmbito do executivo e legislativo municipais. Em 2021, a gestão municipal de Niterói, por meio da Subsecretaria de Promoção de Igualdade Racial (Supir), vinculada à Secretaria Municipal de Direitos Humanos (SMDH), instituiu um programa voltado à população negra na cidade. Denominado *Potência Negra*¹¹¹, o programa tem como escopo central o ingresso de jovens negros/os no mercado de trabalho. Com quatro eixos estruturantes: inserção da juventude no mundo de trabalho, cursos profissionalizantes, empreendedorismo negro e incentivo à diversidade no setor privado. O programa pretende estimular a participação das empresas do setor privado que adotem medidas de promoção da diversidade racial e o afro-empreendedorismo por meio da realização de feiras e cursos.

Historicamente a UFF possui uma relação institucional saudável com as prefeituras onde possui seus *campi* e unidades acadêmicas. Projetos de extensão, convênios de estágio, realização de pesquisas são alguns exemplos de parceria com os entes municipais; além de no caso das cidades consideradas menos estruturadas, a presença da UFF fomenta a economia local, estimulando o setor de serviços como hospedagem, restaurantes, papelarias, farmácias, dentre outros. Em 2022, a universidade, assim como as demais IFES, viveu momentos de incertezas diante das decisões do governo federal a respeito do contingenciamento de

¹⁰⁹Lei n.º 3.110, de 26 de novembro de 2014. Disponível em: http://pgm.niteroi.rj.gov.br/Atos_oficiais/2014/Novembro/27_11_2014.pdf. Acesso em: 01 out. 2022.

¹¹⁰Disponível em: <http://leismunicipa.is/ecyrd>. Acesso em: 01 out. 2021.

¹¹¹A este respeito ver: <http://www.niteroi.rj.gov.br/2021/09/14/programa-da-prefeitura-de-niteroi-vai-promover-oportunidades-para-populacao-negra-da-cidade/>. Acesso em: 01 out. 2022.

verbas¹¹². Houve prejuízo ao funcionamento de algumas atividades da universidade, especialmente no fim do período letivo.

Várias políticas sociais foram conquistadas, vários direitos foram conquistados e todos eles descontinuados quando entrou um governo de extrema direita. Então essa ideia de que você conseguiu a política e está sedimentada, no Brasil não é assim que funciona, porque esses grupos de privilégio não saem do poder nunca, pelo contrário, eles se reproduzem. E aí nós estamos vivendo esse processo de destruição e descontinuidade das políticas sociais de forma avassaladora (BETH, 2022, informação verbal).

No caso da relação da universidade com Niterói, o que se percebe é que nos últimos anos houve uma intensificação das relações institucionais com a prefeitura municipal. Uma rápida pesquisa nos sites institucionais da UFF e da prefeitura corrobora a afirmativa aqui feita. São inúmeros convênios, ações conjuntas, eventos organizacionais, grupos de trabalho e projetos que atestam que a universidade tem servido à cidade por meio de seu capital acadêmico e, como na vida social a via é dupla, a cidade também tem servido à UFF, em especial por ser considerada um exemplo de gestão em nível nacional, o que confere à universidade um precioso capital político. Porém, essa gama de ações ainda não priorizou as questões pertinentes às iniquidades raciais – tanto no interior da universidade, quanto nas ruas da cidade.

Em cargos de chefia entre os técnicos, entre os docentes a gente vê como é essa distribuição não chega nem a 50% [...] então a universidade não reflete o que é a sociedade brasileira em seu corpo de servidores. É a mesma coisa entre os discentes, ainda não reflete o que está na sociedade brasileira. Mas eu acho que é um processo, que é um caminho (IVONE, 2022, informação verbal).

5.3. A adoção das reservas de vagas nos cursos de graduação na UFF

A UFF, assim como as demais instituições de ensino superior do país, pouco voltou seu olhar às questões étnico-raciais, com ações pontuais e fruto do esforço dos movimentos negros da universidade, os debates nesse sentido permaneceram invisibilizados por muitos

¹¹²A este respeito ver: <https://www.uff.br/?q=noticias/31-05-2022/nota-da-reitoria-sobre-o-bloqueio-do-orcamento-das-universidades-publicas>. Acesso em: 16 out. 2022.
<https://www.uff.br/?q=noticias/16-06-2022/nota-da-universidade-federal-fluminense-uff-sobre-restricoes-orcamentarias>. Acesso em: 16 out. 2022.
<https://www.uff.br/?q=noticias/07-10-2022/nota-da-universidade-federal-fluminense-uff-sobre-novas-restricoes-orcamentarias>. Acesso em: 16 out. 2022. (CF.)
<https://www.uff.br/?q=noticias/05-12-2022/denuncia-sobre-situacao-orcamentaria-das-instituicoes-federais-do-estado-do-rio>. Acesso em: 06 dez. 2022.

anos. Vale aqui destacar duas iniciativas que foram fundamentais para o avanço das discussões raciais na universidade.

Gerado a partir da *Semana de Estudos sobre a Contribuição do Negro na Formação Social Brasileira*, o Grupo de Trabalhos André Rebouças (GTAR) surgiu no ano de 1975. O evento ocorreu no Instituto de Ciências, História e Filosofia (ICHF), entre 12 e 16 de maio de 1975 e foi organizado por discentes dos cursos de História, Geografia, Ciências Sociais, Química e Física da UFF. Tendo como referência o Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA), cujo coordenador havia convidado a professora Maria Beatriz Nascimento para compor a equipe, uma vez que ela tinha por hábito levar seus discentes para realizar pesquisas no CEAA, o GTAR tinha como perspectiva de produção de conhecimento desenvolver pesquisas que integrassem discentes ingressantes e discentes na fase final da graduação. A intenção era realizar uma formação política edificada nas leituras e na produção acadêmica sem desconsiderar a realidade socioeconômica das/os estudantes, compartilhando assim experiências relacionadas às dificuldades e desafios enfrentados por discentes negras/os na universidade.

O *Programa de Educação sobre Negros e Indígenas na Sociedade Brasileira – PENESBI*¹¹³, vinculado à Faculdade de Educação da UFF, foi fundado pela professora Iolanda de Oliveira e desde 1995 procura promover no âmbito do ensino e da extensão publicações, cursos e debates associados à questão étnico-racial no Brasil. O Programa foi o responsável pela primeira grande pesquisa sobre raça e etnia na UFF. Publicado pela editora universitária, de autoria do professor André Augusto Brandão e da professora Moema Poli Teixeira, o *Censo Étnico-Racial da UFF e da UFMT*, publicado no ano de 2003, revelou um expressivo índice de desigualdades raciais dentro dos cursos de graduação da UFF. No entanto, mesmo com as repercussões internas após a divulgação do estudo, intensificadas pelo debate nacional sobre a implementação de reservas de vagas nas universidades e com a pressão capitaneada pelo PENESBI e pelos movimentos sociais para inserir o tema nas pautas de discussão dos conselhos superiores, nenhuma medida concreta foi operada para tentar minimizar o distanciamento entre o número de estudantes negras/os e brancas/os.

A universidade não quer ser diversa. Esse lugar não é para a gente. A universidade não foi construída para nós. A universidade não quer a gente aqui. Nós nos aquilombamos aqui e fizemos desse lugar, um lugar nosso por direito. E a gente vai lutar por isso, para ter professor preto, para ter bibliografia preta (JOVELINA, 2022, informação verbal).

¹¹³Até 2019, o PENESBI chamava-se *Programa de Educação sobre Negros na Sociedade Brasileira – PENESB*. Essa alteração na nomenclatura se dá devido ao entendimento sobre a importância da incorporação da discussão sobre os povos indígenas no Programa.

Além do PENESBI, a universidade possui inúmeros coletivos voltados à questão racial no segmento de docentes, Técnicos-Administrativas/os em Educação (TAE's) e discentes em praticamente todos os polos universitários.

Na minha perspectiva, é uma característica da Universidade Federal Fluminense, independente da gestão, ter o atraso para lidar com a questão racial. É sempre difícil para o movimento negro [...] aí quando a gente luta para a implementar vem a universidade e diz “ah, olha como nós somos diversos” (JOVELINA, 2022, informação verbal).

No tocante à política de reserva de vagas, a UFF foi uma das primeiras a adotar algum tipo de ação afirmativa em seu processo de seleção. Com o passar dos anos, as pressões pela criação de um programa que viabilizasse o acesso de estudantes negras/os na UFF se agudizam e para o sistema do vestibular de 2008, a gestão da universidade decide criar um programa que respondesse a essas demandas. A Resolução nº.177, de 23 de junho de 2008¹¹⁴, o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão,

Aprova as regras para instituição de bonificação no Concurso Vestibular para os candidatos oriundos de estabelecimentos de Ensino da Rede Pública. Institui reserva de vaga para professores da rede pública nos Cursos de Graduação em Pedagogia, e nas Licenciaturas noturnas em Física, Matemática e Química (RESOLUÇÃO nº. 177, 2008, p.1).

O modelo de bônus, alternativa encontrada pela universidade para não adotar as cotas raciais, consistia em uma bonificação de 10% aplicada sobre a nota final às candidaturas de estudantes que cursaram todo o ensino médio em instituição pública de ensino estadual ou municipal e que, porventura, tivessem aprovação para a segunda fase do concurso vestibular (os colégios militares e colégios de aplicação estaduais e federais não entraram no modelo com a justificativa de que suas/seus estudantes apresentariam um alto índice de aprovação no vestibular). O modelo também concedia um bônus de 20% para docentes que atuassem em instituição pública de ensino, desde que prestassem o vestibular para os cursos de pedagogia ou licenciaturas.

Art. 1 – Instituir bonificação de 10% (dez por cento) a ser aplicada na nota final (somatório das notas da primeira e da segunda fase) para os candidatos ao Concurso Vestibular 2009 que tenham concluído, ou concluirão em 2008, todo o ensino médio em estabelecimento da rede pública estadual ou municipal de qualquer unidade da federação, excluídos os colégios federais, universitários, militares e de aplicação, e incluídos o Colégio Técnico-Agrícola Ildefonso Borges Bastos e o Colégio Agrícola Nilo Peçanha, da UFF. Parágrafo Único – A bonificação a que se refere este artigo só se aplica

¹¹⁴A este respeito ver: <http://www.conselhos.uff.br/cep/resolucoes/2008/177-2008.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

ao candidato que não tiver formação superior. Art. 2 – Autorizar no Concurso Vestibular 2009, que a COSEAC estabeleça em edital a reserva de 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos Cursos de Graduação da UFF de Pedagogia, de Física (Licenciatura Noturna), de Matemática (Licenciatura Noturna) e de Química (Licenciatura Noturna) para ser preenchida, prioritariamente, por professores da rede pública de ensino dos estados e municípios de qualquer unidade da federação, desde que o estabelecimento da cota seja aprovado pelos respectivos Colegiados (RESOLUÇÃO n.º 177, 2008, p. 1).

Para o vestibular de 2009, a UFF decide utilizar a nota do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – como critério de aprovação na primeira fase de sua seleção. Na segunda fase, o método usado nos anos anteriores – prova de conhecimentos específicos, conforme o curso escolhido pela/o candidata/o – continuou sendo adotado. As/os candidatas/os que estivessem dentro dos critérios acima mencionados que alcançassem um rendimento superior a 50% no ENEM teriam um bônus de 15% sobre a nota final. Em 2011, por meio da Resolução n.º. 478, de 19 de outubro¹¹⁵, a UFF passa a adotar o Sistema de Seleção Unificada – SISU – em seus processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação.

Na percepção dos movimentos que defendiam as cotas raciais no interior da UFF, ainda que se observem progressos no processo seletivo utilizado pela universidade, o modelo não privilegiava o ingresso de pretas/os e pardas/os no ensino superior, visto que, o sistema de bonificação não garantiria previamente o ingresso desse público na universidade; portanto seria ineficaz no que se refere à garantia do ingresso de negras/os nos cursos de graduação da UFF. Interpreta-se que o detalhamento da evolução das políticas de ação afirmativa por meio da reprodução do quadro elaborado por Silva *et al.* (2020)¹¹⁶ pode auxiliar na percepção de como a questão étnico-racial foi escamoteada pela universidade, sendo inserida somente após a exigência da Lei n.º.12.711/2012.

A Lei é muito bem estruturada, quando ela estabelece que o ponto inicia na questão econômica e vai atingindo outras minorias. Você consegue estabelecer uma equidade de oportunidades para toda a sociedade. Associada a outros processos que estavam sendo implantados como o SISU, você estava fazendo uma grande mudança social, no tecido social brasileiro, abrindo janelas e abrindo oportunidades que antes não existiam (ALMIR, 2022, informação verbal).

A afirmativa do entrevistado atesta o diálogo estabelecido no capítulo IV dessa tese, no qual refletimos que ainda denominada *Lei de Cotas*, a noção de justificação para um

¹¹⁵A este respeito ver: www.coseac.uff.br/2013/187-2011.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

¹¹⁶SILVA, Ana Cláudia Cruz da, *et al.* Ações afirmativas no ensino superior público. *Novos estud. CEBRAP*. São Paulo, v. 39, p. 329-347, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25091/s01013300202000020005>. Acesso em: 02 nov. 2022.

número significativo de pessoas é social e não racial. Esse fenômeno ocorre não somente no interior da UFF, mas é resultado da base racista em que a sociedade brasileira foi forjada. Assumir que a parcela negra da população precisa de medidas diferenciadas para acesso às mesmas oportunidades que a parcela branca, significa assumir que o racismo é determinante no tecido social brasileiro e que suas práticas não atingem somente a individualidade das/dos agentes sociais. Admitir a necessidade de uma política racialmente orientada é admitir que a vida social de parte da população desse país é diretamente afetada pelo racismo e suas determinações.

Grande parte das instituições de ensino superior da área pública, ao instituir as cotas, opta por uma seleção não focada no critério etnicorracial. Evidencia-se o entendimento de que a questão do não acesso ao ensino superior público no Brasil é de cunho social e não etnicorracial. Assim, ao reivindicar as cotas raciais para o segmento negro, acabou-se por implementar as chamadas cotas sociais que até então inexistiam no País (SANTOS; SOUZA; SASAKI, 2013, p. 553).

O quadro 2 denota o quanto implementar uma política de cunho racial na UFF pode ser difícil. Ainda que a universidade tenha por tradição ser política e institucionalmente progressista, com ações consideradas pela comunidade acadêmica de vanguarda, quando se refere às questões relacionadas à raça, nos parece que há uma espécie de barreira na qual as gestões da UFF conseguem transpor.

Quadro 2 - Desenvolvimento da Política de Ações Afirmativas, por ano e por público beneficiário – UFF – 2008-2022.

Ano de implantação	Ação Afirmativa	Público Beneficiário
2008 Vestibular próprio	10% de bonificação de pontos	Candidatos que tenham cursado todo o Ensino Médio em escolas públicas estaduais e municipais, excetuando os colégios militares e de aplicação, sendo apenas admitidos os da própria UFF.
	20% de reserva de vagas	Candidatos professores das redes públicas de ensino ao curso de pedagogia e à licenciatura noturna nos cursos de física, de matemática e de química.
2009 Vestibular próprio	10% de bonificação de pontos	Como em 2008, mas os colégios da UFF não são mais exceção.

	20% de reserva de vagas	Como em 2008, com a retirada do curso de pedagogia.
2010 Vestibular próprio	10% de bonificação de pontos	Como em 2008.
	15% de bonificação de pontos	Como em 2008 e se o candidato tivesse obtido 50 pontos ou mais na prova objetiva do Enem 2009.
	5% de bonificação de pontos	Candidatos não enquadrados nas ações afirmativas que obtivessem nota igual ou superior a 70 pontos no Enem.
	20% de reserva de vagas	Como em 2009, com a entrada dos cursos de pedagogia dos <i>campi</i> de Angra dos Reis e de Santo Antônio de Pádua.
2011 Parte das vagas para vestibular próprio e parte para o SISU (Enem)	10% de bonificação de pontos	Como em 2008.
2012 Parte das vagas para vestibular próprio e parte para o SISU (Enem)	20% de bonificação	Como em 2008.
2013 a 2022 Todas as vagas para SISU (Enem)	Aplicação da lei n.º 12.711/12 de acordo com o percentual anual de implantação de cotas previsto na legislação.	Público previsto pela lei.

Fonte: SILVA, Ana Claudia Cruz da; SIQUEIRA, Diogo Marçal; RIOS, Flavia; ALVES, Ana Luiza Monteiro (2020, p. 337)¹¹⁷.

¹¹⁷O quadro elaborado pelas autoras/es é do ano de 2020. No entanto, o sistema de ingresso por ação afirmativa na UFF permanece de acordo com a Lei n.º 12.711/2012 até o presente momento (2022.2). Diante disso complementamos a informação.

Como é possível notar, nenhuma das formas de reserva de vagas na UFF possuía viés étnico-racial. “A cotas só foram implementadas por conta de um movimento negro atuante, no caso das cotas na graduação, mesmo que se tenha uma normativa [...]. Não acho que a universidade teria implementado qualquer política se não fosse pela força da lei” (JOVELINA, 2022, informação verbal). Somente quando é impelida pela força da Lei, a UFF insere a questão étnico-racial como um de seus critérios de reserva de vagas.

A Lei das Cotas já tinha mais de uma década de debates. Não era a minha área de pesquisa, mas eu tinha o sentimento de que era importante para o Brasil. Eu ia fazendo e realizando as coisas, mas precisava sair dessa inércia, nós íamos ser dragados pela discussão. Aquele momento era histórico, importante e precisava fazer acontecer. Eu ia usando do porte da PROGRAD a meu favor e ia afastando quem era contra (ALMIR, 2022, informação verbal).

Até 2010, o concurso vestibular era a forma de acesso utilizada para o ingresso de estudantes na UFF. A partir de 2011, o SISU passa a fazer parte do processo seletivo da universidade e em 2013, o ENEM/SISU torna-se a única forma de admissão de estudantes. Nesse mesmo ano ocorre a reserva de 12,5% das vagas, conforme os critérios estabelecidos pela Lei n.º 12.711/2012.

Na verdade, foi um cumulativo [...] antes dessas ações todas, não estou contando só com a Lei, foram várias sequências que vieram depois e que culminou com o próprio SISU. A coisa foi se desenhando e foi ampliando o perfil. [...]tínhamos um suporte muito bom da COSEAC, não houve nenhum tipo de dificuldade de implementação do SISU [...]. A UFF já vinha implementando as ações afirmativas. A tramitação, a discussão no CEPEX, a coisa fluída. Nós tínhamos a participação de estudantes também. A própria administração já foi incorporando nos editais dos concursos (MARTINHO, 2022, informação verbal).

5.4. Procedimentos institucionais para a implementação da Lei

A UFF, mesmo já possuindo reservas de vagas, foi uma das últimas a implementar a Lei de forma integral, destinando 12,5% de suas vagas em 2013, ao ingresso por meio de reservas de vagas. “Isso mostra o atraso da UFF para lidar com a questão racial. Quando vem a reserva de vagas, a UFF é uma das últimas a implementar o percentual que a Lei exige [...]. Só em 2016.2 a UFF implementa os 50%. Isso demonstra o atraso da universidade das cotas raciais” (JOVELINA, 2022, informação verbal).

É importante ressaltar duas previsões legais que a universidade poderia ter adotado para que o acesso de estudantes negras/os fosse democratizado de forma mais célere.

Primeiro, a própria Lei n.º 12.711/2012, que mesmo com seu artigo 8º estabelecendo quatro anos para a implementação plena da reserva de vagas, não apresentava nenhum dispositivo em contrário caso a IFF decidisse antecipar essa quota. Segundo é a ratificação trazida pela Portaria MEC n.º 18, de 11 de outubro de 2012, sobre o quantitativo de vagas. “Eu já passei por várias gestões e eu vejo a dificuldade que é implementar as ações afirmativas e políticas que visam melhorar as ações afirmativas dentro da universidade” (JOVELINA, 2022, informação verbal). A UFF poderia desde 2013 ter inserido 50% das/dos estudantes por meio do sistema de cotas. No entanto, na Resolução n.º 583, de 18 de dezembro de 2013¹¹⁸, a instituição resolve que:

Art. 1º - Serão destinadas, *ao final do prazo previsto* no Art. 8º da Lei nº 12.711, de 29/08/2012, 50% (cinquenta por cento) das vagas oferecidas em cada curso de graduação aos candidatos que tenham cursado integralmente os ensinos fundamental e médio em escolas do sistema público de ensino, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo (RESOLUÇÃO, n.º 583, 2013, n.p., grifo nosso).

Abaixo, no quadro 3, encontram-se as modalidades de cotas oferecidas pela UFF para o concurso vestibular de 2013, já com base na Lei.

Quadro 3 - Modalidade de reservas de vagas
UFF – 2013

Modalidade	Abrangência
A1	Candidatos que cursaram todo o ensino médio em estabelecimento da rede pública estadual ou municipal de qualquer unidade da federação, excluídos os colégios federais, universitários, militares e de aplicação.
L1	Candidatos com renda familiar bruta <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
L2	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta <i>per capita igual</i> ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
L3	Candidatos que, independentemente da

¹¹⁸Disponível em: www.uff.br/sites/default/files/sites/default/files/imagens-das-noticias/33._583-2013-aplica_a_lei_de_cotas_para_ingresso_nos_cursos_de_graduacao_da_uff.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

	renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
L4	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Fonte: Elaboração própria, a partir das informações disponibilizadas pelo site da COSEAC¹¹⁹.

Nesse ano a universidade segue o estritamente estabelecido pela Lei n.º 12.711/2012. No ano seguinte, a instituição resolve criar um modelo de divisão das reservas de vagas por modalidade. Dois anos mais tarde, a UFF tenta recriar a política de bônus. A Resolução n.º 525, de 04 de novembro de 2015¹²⁰, instituída pelo *Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão*, tinha como objetivo estabelecer um critério de inclusão regional nas vagas dos cursos de graduação presenciais situados no interior do Estado.

Art. 3º – O critério de inclusão regional será adotado por meio da aplicação de bonificação de 10% (dez por cento) na nota final do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), obedecendo às disposições e demais critérios constantes do Termo de Adesão ao SiSU – Sistema de Seleção Unificada ou em qualquer outro Processo Seletivo de acesso aos Cursos de Graduação presenciais da UFF, excetuando-se o Concurso de Seleção para as modalidades de Transferência Facultativa, Reingresso e Mudança de Curso (RESOLUÇÃO n.º 525, 2015, n.p.).

Quadro 4 - Municípios contemplados com a resolução n.º. 525/2015
CEPEX/UFF

Município onde está localizado o campus de oferta da Vaga	Município com direito ao bônus
Angra dos Reis	Angra dos Reis, Itaguaí, Mangaratiba, Paraty e Rio Claro.
Campos dos Goytacazes	Campos dos Goytacazes, Bom Jesus do Itabapoana, Cardoso Moreira, Conceição de Macabu, Italva, Itaocara, Macaé, São Fidélis, São Francisco de Itabapoana, São João da Barra e Quissamã.
Macaé	Macaé, Campos dos Goytacazes, Cabo Frio, Carapebus, Conceição de Macabu, Casimiro de Abreu, Rio das Ostras e Quissamã.
Nova Friburgo	Nova Friburgo, Bom Jardim, Cachoeiras de Macacu, Cantagalo, Cordeiro, Duas Barras, Macuco, Sumidouro e Teresópolis.

¹¹⁹Elaboração a partir do que se apresenta em: <http://www.coseac.uff.br/2013/>. Acesso em: 02 nov. 2022.

¹²⁰Disponível em: www.coseac.uff.br/2016/arquivos/UFF-ResolucaoCEP-525-2015.pdf. Acesso em: 02 de nov. 2022.

Petrópolis	Petrópolis, Areal, Guapimirim, Magé, Miguel Pereira, Paraíba do Sul, Paty do Alferes, São José do Vale do Rio Preto e Teresópolis.
Rio das Ostras	Rio das Ostras, Araruama, Armação dos Búzios, Arraial do Cabo, Cabo Frio, Casimiro de Abreu, Iguaba Grande, Macaé, São Pedro da Aldeia e Silva Jardim.
Santo Antônio de Pádua	Santo Antônio de Pádua, Aperibé, Cambuci, Itaocara, Miracema e São José de Ubá.
Volta Redonda	Volta Redonda, Barra Mansa, Barra do Piraí, Itatiaia, Pinheiral, Piraí, Porto Real, Quatis, Resende e Rio Claro.

Fonte: Elaboração própria, a partir do que se apresenta na Resolução CEPEX/UFF nº. 525/2015.

A justificativa da UFF era fortalecer os *campis* do interior, visto que com o aumento de vagas, havia o temor de que ficassem ociosas. No entanto, conforme relato abaixo, a iniciativa encontrou certa resistência dentro da própria universidade. Pouco tempo depois, a medida foi embargada pela Defensoria Pública da União, após uma Ação Civil Pública contestando a universidade.

Eu lembro uma vez que eu fiz um vestibular [...] circunscrevendo as unidades da UFF fora da sede a conceder um bônus aos estudantes da região. Eu lembro uma vez que uma coordenação foi me questionar por que ela não queria alunos de Volta Redonda nem da circunvizinhança. Ela queria alunos do Rio, isso estava subentendido que ela teria melhores estudantes do que da região. E isso vai em contrário a própria da universidade em levar o ensino para unidades fora da sede para essas cidades, para fazer desenvolver essa região (MARTINHO, 2022, informação verbal).

Quando se analisa a criação de várias modalidades de ação afirmativa na instituição, percebe-se, na escuta das falas das/os entrevistadas/os que, no entendimento da gestão, esse era um meio de contribuir para a democratização do acesso. “Nosso propósito foi constituir um processo de seleção que fosse mais justo, mais socialmente aceito, com um amparo legal, com uma perspectiva moral também estabelecida, a gente não podia não deixar de nos pautar por isso” (ALMIR, 2022, informação verbal).

A fim de comparar a evolução das modalidades de cotas disponibilizadas pela universidade (2013/2022), segue abaixo o quadro 5, elaborado com base no Edital UFF/PROGRAD n.º 2, de 22 de junho de 2022¹²¹, vejamos.

Quadro 5 - Modalidade de reservas de vagas
UFF – 2022

Modalidade	Abrangência
AC	Vagas reservadas pela Lei n.º 12711, de 29 de agosto de 2012 – Lei de Cotas
L1	Candidatos com renda familiar bruta <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n.º 12.711/2012).
L2	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n.º 12.711/2012).
L5	Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa n.º 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n.º 12.711/2012).
L6	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa n.º 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n.º 12.711/2012).
L9	Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n.º 12.711/2012).
L10	Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n.º 12.711/2012).
L13	Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa n.º 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n.º 12.711/2012).
L14	Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa n.º 18/2012), tenham

¹²¹ Disponível em: www.coseac.uff.br/20222/arquivos/UFF-SISU2022-2Edicao-Edital.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

	cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n.º 12.711/2012).
--	---

Fonte: Elaboração própria, a partir das informações disponibilizadas pelo site da COSEAC.

Entende-se que as políticas de ação afirmativa racialmente orientadas instituídas na UFF se materializam com a força da Lei e pelas estratégias adotadas pelos diferentes agentes sociais para garantir o acesso de negras/os ao ensino superior. Porém, nem sempre a imposição legal não basta.

Eu tive que ser um pouco mais duro nesse sentido, depois as coisas foram andando. Se eu não estivesse numa Pró-Reitoria com o volume que ela tem, o peso que ela tem provavelmente eu teria sido triturado. Eu abusei como estratégia desse peso para fazer as demais Pró-Reitorias me acompanhassem. Eu tive uma parceria bem importante que foi da Procuradoria, os procuradores, eu me apoiava neles e seguia as orientações (ALMIR, 2022, informação verbal).

Os relatos denotam que, em se tratando da implementação da dada política, a existência de uma legislação que a regule muitas vezes não é o suficiente. As negociações políticas, o peso social da instituição e dos grupos de interesse podem favorecer ou prejudicar o processo implementatório. No caso da UFF, a resistência ao processo de implementação de reserva de vagas de cunho étnico-racial ocorreu de forma sistemática, não podendo ser lida como pontual ou algo no campo da individualidade.

Apesar do poder de transformação, e como boa transformação ela traz resistência, traz disputas. Nem todos que estão dentro da universidade são favoráveis a essas mudanças. A gente sabe que a mudança traz incômodo, porque ela traz no seu bojo a desestabilização de determinados privilégios [...] eu acho que as resistências, os conflitos e os embates em relação às pessoas que ainda são contrárias, que ainda têm senões com relação às políticas de ações afirmativas, elas são boas p'ra construir, p'ra produzir um debate maior (BETH, 2022, informação verbal).

“Esse cara”, desculpa a expressão, “gosta de preto”. Era a expressão que eu ouvia nos corredores. [...] O que acontece é o seguinte, sendo bastante sincero não teve muito apoio. Foi assim que a coisa andou (ALMIR, 2022, informação verbal).

No ambiente da administração, tinha uma coisa meio velada [...]. Já ouvi de coordenação de curso, eu lembro quando veio o SISU [...], eu lembro que uma coordenadora ligou para uma funcionária e disse “vai entrar um monte de pé-rapado na universidade e a universidade pública não é para todo mundo”. Eu fiquei bem chocado com aquela situação. A gente que vê a universidade por dentro, se depara com essa situação. Eu lembro que eu recomendei aos funcionários: “quando for assim, pede para enviar um email com um comunicado por escrito”. Mas não manda obviamente, fica

esbravejando no telefone, mas não fala nada por escrito (MARTINHO, 2022, informação verbal).

Segundo as entrevistas, quer seja em 2013, quando a Lei n.º 12,711 foi promulgada, seja atualmente, 10 anos depois de sua promulgação, a UFF ainda pode ser considerada um espaço institucional que ainda não se adequou à diversidade e pluralidade. Negras/os e periféricas/os ocuparam a graduação e agora começam a ocupar a pós-graduação e a docência, entretanto, segundo as falas, a democratização do acesso ainda não é bem aceita por parte do corpo de trabalhadoras/es da instituição.

A UFF é racista. Onde a gente discute o combate ao racismo é porque o ambiente é racista. A universidade se formou de modo elitista. [...] aí você vê, por exemplo, as agências de fomento. São pouquíssimas pessoas negras ocupando esses cargos elitizados, de pesquisadores de alta produtividade [...]. É muito difícil porque as pessoas já vieram falar para mim: “para que cota na pós, cota no concurso?” A gente tem que avançar. A gente tem que ter cota em tudo. As discussões são fundamentais, às vezes gente não discute para criar desconforto, mas a gente cria desconforto porque a pessoa não quer admitir que tem um posicionamento racista (LECI, 2022, informação verbal).

Na verdade, vamos ser muito honestas, a UFF nunca apoiou, muita gente na UFF é contra, não era não, é, continua sendo, em várias áreas [...]. A UFF é extremamente racista, embora seja muito incluyente, pode parecer um paradoxo. Eu estou falando da UFF Niterói [...] a gente continua sob controle dos mesmos grupos que dominaram a universidade a vida inteira e que se pensa como elite de Niterói, esta mesma elite de Niterói que fez essas barbaridades na campanha eleitoral [...]. Não vejo no momento mais próximo, não acho que o movimento estudantil pressione isso o suficiente porque isso seria um caminho. Não vejo o movimento estudantil discutindo isso (TERESA, 2022, informação verbal).

De fato, o racismo sistêmico atravessa as correlações e os grupos de interesse na universidade. Porém, as/os estudantes negras/os ingressaram e estão contribuindo para a produção de conhecimento. “A nossa universidade é uma das universidades que mais abre vagas, a gente por ano, cerca de 10 mil e poucos ingressantes, se a gente pensar que quase 50% entram por cotas, não é algo simples e deu muito certo” (ALMIR, 2022, informação verbal). O volume de estudantes que ingressaram e ingressam pelo sistema de vagas com recorte étnico-racial, o que fatalmente resulta em uma universidade com certa diversidade étnico-racial e com a constatação de que a Lei n.º. 12.711/2012, cumpriu e continua a cumprir a finalidade para qual foi instituída, que é possibilitar o acesso de certos grupos historicamente alijados nos espaços universitários, os relatos levam a suposição que

dificilmente a UFF teria alguma ação voltada para o ingresso de estudantes negras/os se não fosse pela legislação.

5.5. Perfil das/os ingressantes pelo sistema de reserva de vagas étnico-raciais na UFF (2013-2022)

Com base nos dados disponibilizados, segue abaixo um breve perfil das/os ingressantes negras/os da UFF. Em todas as tabelas apresentadas, as informações dizem respeito ao universo das/os 20.169 estudantes, que ingressaram na Universidade Federal Fluminense pelo sistema de reserva de vagas étnico-raciais, de acordo com a Lei n.º 12.711/2012. Seguindo o curso histórico 2013-2022, é possível identificar as mudanças ocorridas nesses quase 10 anos de implementação da Lei n.º 12.711/2012, na instituição.

Tabela 1 - Número de ingressantes por edição SISU 2013.1 a 2022.2

Edição SiSU	N.º de ingressantes
2013.1	480
2013.2	390
2014.1	796
2014.2	658
2015.1	1037
2015.2	814
2016.1	1.344
2016.2	1.139
2017.1	1.263
2017.2	1.082
2018.1	1.334
2018.2	1.110
2019.1	1.334
2019.2	1.124
2020.1	1.264
2020.2	1.020
2021.1	1.043
2021.2	929
2022.1	1.128
2022.2	880

TOTAL	20.169
--------------	---------------

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados disponibilizados pela COSEAC.

A tabela 1 mostra o número de ingressantes por edição do SISU. A diferença entre o número de ingressantes entre o primeiro e o segundo semestre ocorre porque “nem todos os cursos da UFF têm entrada no segundo semestre [...] então têm uma diminuição significativa no segundo semestre” (BETH, 2022, informação verbal). Atendo a 2022, nota-se que a entrada no segundo semestre é uma das menores dos últimos cinco anos. Nossa hipótese é que as frequentes crises na Educação Superior, especialmente no que tange à oferta de bolsas para a assistência estudantil possam ter colaborado para redução no número de ingressantes. Merece atenção também o movimento #AdiaEnem liderado pelos movimentos negros e estudantis em vistas à solicitar o adiamento do Exame diante do não cumprimento dos dias letivos em virtude da emergência sanitária ocasionada pela pandemia de SARS-CoV-2¹²² visto que os calendários relacionados ao ENEM e ao SISU sofreram alterações.

Nos relatos, se identifica a intenção de promover ações voltadas para estimular o ingresso dos estudantes do ensino médio na UFF por meio de políticas de ação afirmativa “Nada disso é ensinado no ensino médio, embora tenhamos as leis [...] elas continuam sendo faz a festa do índio, faz a festa do Zumbi. Não se discute” (TERESA, 2022, informação verbal).

No COLUNI¹²³ temos cota de ingresso e eu criei a monitoria júnior, que também tem cota. Eu criei porque a gente tem que pensar no ensino básico, ele tem que ter uma formação boa também [...] e é isso que realmente eu falo e que eu penso: a gente tem que pensar, desenvolver políticas que aumentem a igualdade de oportunidades (LECI, 2022, informação verbal).

Eu acho isso importante inclusive para os alunos do ensino médio pretos e não brancos. Essas pessoas precisam ter esse entendimento [...] por que as ações afirmativas são importantes, por que eu devo lutar por elas, pela sua legitimidade? Existe uma falta de entendimento sobre a ação afirmativa, sobre o que é ações afirmativa e é onde se cai nesse estereótipo e no senso comum (BETH, 2022, informação verbal).

¹²²No Brasil, o registro oficial do primeiro caso de COVID-19 data de 26 de fevereiro de 2020, as medidas restritivas de atividades consideradas não essenciais, incluindo a suspensão das atividades acadêmicas, se deram em 20 de março de 2020. Até o fechamento dessa tese, segundo o consórcio de veículos de imprensa, parceria estabelecida entre O Estado de S. Paulo, G1, O Globo, Extra, Folha de S.Paulo e UOL, no Brasil, 690 mil pessoas perderam a vida devido ao vírus.

¹²³Colégio Universitário Geraldo Reis – COLUNI, situado no Campus do Gragoatá em Niterói, faz parte da estrutura da Universidade Federal Fluminense e atende estudantes da educação básica.

Nota-se que os projetos e programas voltados para estudantes negras/os na UFF se dão por iniciativas setoriais ou mesmo individuais de cada gestora ou gestor. O entendimento é que falta à universidade uma política de igualdade racial bem delimitada, com a criação de uma pró-reitoria ou secretaria onde as possíveis ações já realizadas sejam sistematizadas e que programas de ação afirmativa sejam criados para que as/os ingressantes pela política de reserva de vagas de corte étnico-racial tenham certa proteção no que se refere à sua permanência.

Tabela 2 - Número de ingressantes - Por cor/raça 2017.1 a 2022.2

Cor/Raça	N.º de ingressantes
Preto	1.547
Pardo	2.828
Branco	05
Amarelo	07
Indígena	13
TOTAL	4.400

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados disponibilizados pela COSEAC.

Segundo as informações coletadas junto à COSEAC/UFF, os dados referentes ao quesito raça/cor começaram a ser coletados a partir do primeiro semestre de 2017 em virtude do censo do Ministério da Educação. Em nossa concepção a despreocupação da universidade em conhecer o perfil étnico-racial de seu corpo discente, evidencia que para as gestões da UFF

Durante as entrevistas, a preocupação com o baixo número de candidaturas de autodeclaradas/os indígenas veio à tona. Parece-nos que, para as/os entrevistadas/os, existe uma certa confusão entre as/os candidatas/os, que por medo ou desconhecimento acabam por se declararem pardas/os. “Mesmo tendo todo o aspecto fenotípico indígena, o candidato se autodeclarou pardo” (IVONE, 2022, informação verbal). No caso das/os ingressantes que declararam possuir cor branca ou amarela, a COSEAC entende que possa haver erro de preenchimento, por isso não desclassifica a/o candidata do certamente, visto que necessariamente ela/ele terá que submeter-se à Comissão de Heteroidentificação, de Verificação de Deficiência e de Verificação de Renda da universidade.

Tabela 3-Número de ingressantes - Por sexo 2013.1 a 2022.2

Sexo	N.º de ingressantes
Feminino	10.857

Masculino	9.312
TOTAL	20.169

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados disponibilizados pela COSEAC.

A tabela 3 demonstra existir certa paridade entre as pessoas que se reconhecem pertencentes ao sexo feminino e masculino. Falta, na UFF, uma política que aborde as questões relacionadas à gênero, especialmente no campo da permanência, uma preocupação indicada pela entrevistada,

Se a gente reconhece que a mulher, principalmente aquela que não tem rede de apoio, ela acaba se limitando, limitando o avanço dela, desistindo da universidade, desistindo de estudar porque ela não tem apoio e aí eu acabo tendo um menor número de mulheres se formando, eu não posso simplesmente fechar os olhos para isso (LECI, 2022, informação verbal).

Entende-se que essa questão é fundamental para que sejam fomentadas políticas especificadas para pessoas que não se identificam como pertencentes à dicotomia masculino x feminino. Crê-se que a universidade precisa avançar nessa classificação, incorporando, dentro de seus questionários, outras formas de autodefinição de gênero. Outra questão, não abordada neste estudo, mas que se considera importante pontuar, refere-se à estrutura disponibilizada pela UFF para possibilitar que as mulheres, em especial, as mães solas, possam realizar sua graduação com tranquilidade.

Tabela 4 - Número de ingressantes - Por faixa etária 2013.1 a 2022.2

Faixa etária ¹²⁴	N.º de ingressantes
De 17 a 20 anos	11.633
De 21 a 25 anos	5.484
De 26 a 30 anos	1.481
De 31 a 40 anos	997
De 41 a 50 anos	396
De 51 a 60 anos	148
Acima de 61 anos	29
TOTAL	20.168

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados disponibilizados pela COSEAC.

Os dados de faixa etária presentes na tabela 4, revelam que a UFF, em se tratando de estudantes negras/os que ingressaram pela reserva de vagas étnico-raciais, é uma universidade com o perfil jovem, mais da metade das/os ingressantes têm até 25 anos.

¹²⁴Uma/o candidata/o informou ter 16 anos em 2022.2.

Nesses quatro anos, eu tive a oportunidade de experimentar várias coisas [...]. Estamos bem porque a gente aderiu a Lei de Cotas, mas não basta o estudante ingressar: o que esse estudante precisa? Ele precisa, por exemplo, experimentar uma formação melhor essa formação envolve estar participando dos programas institucionais de bolsa que vão ajudar a este estudante mais vulnerável a permanecer na universidade e a explorar o seu potencial também. Temos quase 50% de cotistas na universidade [...] na monitoria tínhamos 30% de cotistas, após estabelecer cotas na seleção de monitoria, hoje temos 47%. Foi um embate, muitas discussões. Mas isso para mim é importantíssimo (LECI, 2022, informação verbal).

A questão que se sobrepõe é: o que a universidade proporciona para essa juventude? Os cursos de pós-graduação estão abertos para receber essas/esses estudantes? A inserção das/os estudantes na vida universitária perpassa o caráter de sala de aula. É essencial a vivência do que a instituição pode proporcionar, faz parte do crescimento “descobrir” a academia e suas possibilidades. Esse descobrimento passa, em grande medida, pela permanência desse grupo na universidade.

Tabela 5 - Número de ingressantes - Brasil por região administrativa 2013.1 a 2022.2

Região Administrativa	N.º de ingressantes
Norte	95
Nordeste	205
Sul	49
Sudeste	19.710
Centro Oeste	110
Brasil	20.169

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados disponibilizados pela COSEAC.

Quando se analisa os dados, nota-se que a UFF, no que se refere às/aos ingressantes via reserva de vagas étnico-raciais, não se expandiu para outras regiões. Infelizmente não foi possível obter dados referentes a estudantes que não sejam brasileiros. A suposição é que a tendência é ter, dentre os estudantes não brasileiros, um universo pequeno e, no interior deste universo, um número considerável de estudantes vindos dos países africanos. Voltando ao caso do Brasil, acredita-se que o fato da universidade ainda não possuir uma estrutura que atenda a quem vem de longe, pese sobre o fato de estudantes de outras regiões do país não verem na UFF uma opção viável.

Tabela 6 - Número de ingressantes - Região Sudeste por estado da Federação - 2013.1 a 2022.2

Estado – Região Sudeste	N.º de ingressantes
Rio de Janeiro	18.248
Minas Gerais	541
São Paulo	681
Espírito Santo	240
TOTAL	20.169

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados disponibilizados pela COSEAC.

Ainda referente à questão de localidade, a tabela 6 aponta que ao relacionar o número de ingressantes, via reserva de vagas étnico-raciais e número de habitantes por Estado elencado, é viável constatar que, excetuando-se o Rio de Janeiro, o estado que mais envia estudantes à UFF é o Espírito Santo. É possível atribuir este fato a duas questões: a primeira é a proximidade entre os dois entes federativos e a segunda é o fato de que no Espírito Santo há apenas uma universidade federal, o que, de certo modo, limita as opções das/os candidatas/os.

As tabelas 5 e 6 nos levam a referenciar alguns aspectos relativos à situação da moradia universitária na UFF. Segundo o site institucional¹²⁵, a UFF possui duas moradias estudantis, uma no campus do Gragoatá (Niterói) e outra no Polo Universitário de Rio das Ostras. Em Niterói são disponibilizadas 314 vagas, das quais 86 possuem acessibilidade. Por sua vez, em Rio das Ostras, são 48 vagas, com 8 destinadas à acessibilidade. O processo seletivo é realizado por meio de edital que se constitui de quatro etapas: a primeira é a análise de cadastro socioeconômico; a segunda é a realização de entrevistas com as/os candidatas/os; a terceira é a realização de visitas domiciliares; a quarta, exame médico. A universidade também dispõe do Programa Auxílio Moradia¹²⁶. Para participar da seleção, os critérios adotados são:

I - Ser oriundo de Estados ou Municípios distintos da unidade a qual se encontra vinculado; II – Estar devidamente matriculada/o em curso de graduação presencial da Universidade Federal Fluminense; III – Estar inscrito em, no mínimo 04 (quatro) disciplinas, justificando-se por meio de documento oficial emitido pela Coordenação de Curso quando o número de disciplinas for inferior; IV – Estar em situação de vulnerabilidade social, verificada a partir de análise socioeconômica, conforme o PNAES; V – Não tenha concluído outro curso de nível superior, seja na UFF ou em outra instituição de ensino superior, exceto em caso de revinculação para outra habilitação do curso que concluiu (Art. 6. Programa Auxílio Moradia, 2019).

¹²⁵A este respeito ver: www.uff.br/?q=moradia-estudantil-no-grupo-assistencia-estudantil. Acesso em: 02 nov. 2022.

¹²⁶A este respeito ver: www.uff.br/?q=bolsa-auxilio-moradia-no-grupo-assistencia-estudantil-bolsa-auxilio-moradia-no-grupo-estudante. Acesso em: 02 nov. 2022.

Segundo o edital, n.º 06/2022¹²⁷, publicado pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PROAES, em 25 de fevereiro de 2022, o auxílio-moradia se consiste em um auxílio financeiro no valor de R\$ 500,00 reais, mediante comprovação de pagamento de aluguel. Foram disponibilizadas 650 vagas neste semestre. Ainda segundo o edital, a seleção ocorre da seguinte maneira:

A seleção será realizada por meio de avaliação socioeconômica, conforme documentação apresentada pelo (a) estudante, levando em consideração os instrumentos pertinentes à atuação do Serviço Social e os fatores descritos a seguir: I- Renda per capita: Candidatos (as) com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos; II- Instituição em que cursou o Ensino Médio; III- Situação de Moradia do (a) Estudante; IV- Território: localização do núcleo familiar; V- Situação de moradia da família; VI- Escolaridade e ocupação do responsável pela família VII- Vinculação do responsável pela família com o mercado de trabalho e a Previdência Social VIII- Condicionantes sociais (Item 5. Edital 06/2022. Auxílio Moradia).

Tabela 7 - Número de ingressantes - Rio de Janeiro por região administrativa 2013.1 a 2022.2

Rio de Janeiro – Por região	N.º de ingressantes
Baixada Fluminense	1.615
Norte Fluminense	1.921
Sul Fluminense	2.612
Região dos Lagos	1.644
Região Metropolitana	9.984
Região Serrana	472
TOTAL	20.169

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados disponibilizados pela COSEAC.

O fato de a UFF possuir unidades em todas as regiões do Estado faz com que a instituição receba estudantes de várias áreas do Rio de Janeiro. Ressalta-se a importância do transporte universitário disponibilizado por algumas prefeituras como Maricá, Saquarema, Rio Bonito, Silva Jardim dentre outras que, seguindo critérios próprios, viabilizam o acesso de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica à universidade. Uma demanda importante das representações estudantis refere-se à gratuidade de passagem para estudantes da educação superior. Alvo de disputas, a Lei Estadual n.º 8.202, de 10 de dezembro de 2018¹²⁸, que assegurava o passe-livre no transporte intermunicipal no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, foi considerada inconstitucional pelo STF.

Tabela 8 - Número de ingressantes por localidade das unidades acadêmicas - 2013.1 a 2022.2

¹²⁷A este respeito ver:

www.uff.br/sites/default/files/sites/default/files/imagens-das-noticias/edital_auxilio_moradia_2022.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

¹²⁸Disponível em: <http://www.daiiae.uerj.br/legislacao/Lei8202.pdf>. Acesso em: 02 de nov. 2022.

Localidade das Unidades Acadêmicas	N.º de ingressantes
Angra dos Reis	310
Campos dos Goytacazes	1.502
Macaé	558
Niterói	13.831
Nova Friburgo	317
Petrópolis	95
Rio das Ostras	921
Santo Antônio de Pádua	452
Volta Redonda	2.183
TOTAL	20.169

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados disponibilizados pela COSEAC.

A observação da tabela 8 leva a reflexão sobre a interiorização da UFF. É inegável que expandir a universidade trouxe um ganho para as populações das regiões aonde a UFF chegou. No entanto, nota-se é que, especialmente a partir de 2016, as condições estruturais da universidade nessas unidades de ensino se tornaram insuficientes para atender a demanda. Em nossa concepção, seria preciso ampliar o número de ofertas de vagas e propiciar a abertura de novos cursos de graduação, além do investimento em cursos de pós-graduação para que essas/esses estudantes pudessem dar continuidade aos estudos. Mais uma vez é importante salientar a importância de uma política sólida de assistência estudantil para garantir que as/os ingressantes permaneçam e concluam seus estudos.

Tabela 9 - Número de ingressantes por turno - 2013.1 a 2022.2

Turno	N.º ingressantes
Integral	12.376
Matutino	1.437
Noturno	6.356
TOTAL	20.169

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados disponibilizados pela COSEAC.

A tabela 9 apresenta o número de ingressantes por turno. Alguns fatores justificam o alto percentual do turno integral. Primeiro, historicamente a universidade oferece cursos de graduação em tempo integral, reflexo de uma cultura etilista que defende que a academia é um espaço que requer dedicação exclusiva, não sendo um local em que as camadas trabalhadoras possam acessar. Segundo, a escolarização ainda se constitui na principal estratégia das camadas populares para a inserção no mercado de trabalho e consequente mobilidade econômica. Diante do dilema entre estudar ou trabalhar, os programas de assistência estudantil são, para essas/os discentes, a principal forma de se manter na universidade.

Tabela 10 - Número de ingressantes por maior nota de corte - 2022.2

Curso	Nota de corte - ampla concorrência	Nota de corte - cotas raciais	N.º de ingressantes 2013.1 a 2022.1
Medicina	813,80	754,58	390
Odontologia	778,01	179,43	373
Direito	766,73	708,00	961
Engenharia Mecânica	765,73	627,04	399
Cinema e Audiovisual	764,60	694,74	217

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados disponibilizados pela COSEAC.

A tabela 10 demonstra o desempenho das/os ingressantes no ENEM. Mesmo entre as/os candidatas/os que optaram por ingressar através do sistema de reserva de vagas étnico-raciais, o que se expõe é que os cursos mais valorizados socialmente são os mais procurados pelas/os estudantes negras/os. Nota-se que mesmo diante do senso prático (BOURDIEU, 2009; 2013) e das estratégias adotadas para o ingresso no ensino superior, os chamados cursos de elite são escolhidos por essas/esses estudantes, mesmo diante do elevado grau de concorrência. Parece-nos adequada a afirmativa de Góis (2009):

A definição de cursos mais valorizados pode ser feita a partir de dois critérios. O primeiro deles pode ser chamado de “mérito natural” e está associado ao modo como certas carreiras são percebidas no imaginário social: possuidoras de uma função intrinsecamente relevante e merecedoras de melhores condições de trabalho e assalariamento. Outro critério para atribuição de valor social a um curso é a sua demanda contemporânea e a consequente dificuldade de acesso a ele em função da relação candidato/vaga no vestibular (GÓIS, 2009, p. 746-747).

A imagem socialmente colocada é que a validade do diploma seria maior ou menor de acordo com a cadeira cursada, assim, quanto maior o grau de dificuldade no ingresso mais valorização a conquista teria. Para uma/um negra/o pobre ingressar nos chamados cursos nobres seria, mais do que a entrada em uma universidade pública, mas a resposta diante dos momentos de incredulidade que comumente essas/esses estudantes vivem em seus territórios de origem e no círculo familiar e de amizades.

Tabela 11- Número de ingressantes por menor nota de corte - 2022.2

Curso	Nota de corte - ampla concorrência	Nota de corte - cotas raciais	N.º de ingressantes 2013.1 a 2022.2
Computação	578,01	502,10	61

Geografia	576,55	482,52	554
Física	505,97	482,24	71
Matemática	465,39	449,46	640
Física	440,37	450,05	546

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados disponibilizados pela COSEAC.

Ao mesmo tempo, nota-se que a tendência em não escolher ingressar em cursos que são considerados menos valiosos, também se reflete entre as/os candidatas/os que buscam sua vaga via cotas raciais. Verifica-se que o número de ingressantes entre os cursos mais concorridos chega a 2.340. Entre os cursos menos concorridos, o número de ingressantes é chega a 1.872 estudantes.

Tabela 12- Cursos com maior número de ingressantes - 2013.1 a 2022.2

Curso	N.º ingressantes
Direito	961
Geografia	554
Matemática	640
Física	546

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados disponibilizados pela COSEAC.

A tabela 12 comprova que, ainda que a Lei n.º 12.711/2012 precise, em nossa apreciação, ser mais incisiva no que se refere ao aspecto étnico-racial, é inegável que a partir dela houve uma democratização no ingresso de pretas/os e pardas/os na UFF.

É inegável que não só a UFF, mas em todas as outras universidades e eu hoje como funcionária e como docente eu vejo a diferença entre a universidade que eu frequentei e a universidade que eu sou funcionária. As ações afirmativas promoveram uma abertura que, até então, eu nunca tive [...]. Hoje em dia a cara da universidade é completamente diferente. A política de ação afirmativa democratizou e mudou a cara da universidade (BETH, 2022, informação verbal).

Os dados acima analisados comprovam nossa hipótese de que a legislação cumpre o papel estabelecido em seus artigos. “Nós podemos ajudar a colocar na sociedade sujeitos que não sejam intolerantes, racistas lgbtfóbicos, machistas. Esse é o papel da universidade também: formar subjetividades democráticas. As cotas têm ajudado nisso” (GOMES, 2019, n.p). Ao contrário do temor de parte da sociedade e estimulado pela mídia comercial de que o ingresso de cotistas comprometeria a qualidade do ensino. Os *rankings* universitários

globais¹²⁹ demonstram que UFF se mantém estável no que se refere à qualidade acadêmica, ficando, desde 2013, entre as 20 melhores universidades do Brasil.

A questão da permanência, preocupação apontada por todas/os entrevistadas/os, parece carecer de uma maior articulação entre as Pró-reitorias de graduação e de assuntos estudantis. “Os mecanismos de permanência estavam nas mãos da PROAES. Todas as bolsas, auxílios estavam nas mãos da Pró-Reitoria e não nas minhas mãos” (ALMIR, 2022, informação verbal). Segundo os relatos, ainda que haja a presença da equipe de assistentes sociais da PROAES no processo seletivo do SISU, não há um programa ou ação voltados especificamente a garantir a permanência da/o estudante que ingressa via reserva de vagas – aqui que ingressa via reserva de vagas de corte étnico-racial.

Tinha a preocupação, tinha um questionário de perfil do estudante, justamente para pautar e manter esse estudante na casa. [...] Saber o que estava acontecendo, principalmente na questão da retenção. Há uma dificuldade em manter o estudante [...] a questão é financeira principalmente e isso permanece até hoje. Esse quadro permanece (MARTINHO, 2022, informação verbal).

Sobre esse aspecto, defende-se que sejam instituídas políticas educacionais que se debrucem de forma mais incisiva sobre a sobre as questões étnico-raciais. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)¹³⁰ estabelece as diretrizes para ampliar as condições de permanência de jovens, especialmente aquelas/es de origem periférica, na educação superior. No entanto, não há nenhuma referência à questão étnico-racial. Ressalta-se que o decreto é de 2010 e a Lei de Cotas data de 2012. No entanto, não se identifica nenhuma nova redação que contemple ações específicas para estudantes negras/os. No interior da UFF, o debate acerca das ações afirmativas vem sendo realizado, entretanto, como já mencionado, acredita-se que falta uma maior institucionalização que insira de forma contínua, na agenda da universidade, este debate.

Em 2021 realizamos um seminário discutindo o histórico da política de cotas na universidade [...] discutir temas relacionados à essa questão do acesso e tem a questão da permanência, que são ligadas à PROAES, porque nas diferentes modalidades de acesso às cotas têm também as cotas étnico-raciais e sociais, esses alunos são alunos que vão acessar as políticas de permanência da universidade certamente. E são políticas que têm que ser fortalecidas apesar dos cortes (BETH, 2022, informação verbal).

¹²⁹No Center for World University Rankings (<https://cwur.org/2021-22/country/brazil.php>) e no Academic Ranking of World Universities (<https://www.mastersportal.com/rankings/2/academic-ranking-of-world-universities-shanghai-jiao-tong-university.html>) é possível verificar que a UFF mantém estabilidade na curva de qualidade acadêmica. Acesso em: 02 nov. 2022.

¹³⁰A este respeito ver Decreto n.º 7.234 de 19 de julho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 24 fev. 2022.

Considera-se ser pouco coerente que a universidade insira estudantes negras/os e periféricos em seus cursos de graduação sem que haja uma garantia institucional de que a permanência desse grupo será garantida pela instituição. Parece-nos que falta, dentro do contexto da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFF, certo aprofundamento acerca da importância das políticas afirmativas e de que a assistência estudantil pode e deve fazer parte deste escopo.

As questões raciais no Brasil são históricas, não vão se resolver com as ações afirmativas só. A ação afirmativa é um processo e precisa de muito mais. Não pode achar que o racismo, a discriminação, a exclusão social, o extermínio das populações vulneráveis vão ter fim com as ações afirmativas na universidade. Até porque a gente sabe que o acesso à universidade ainda é um acesso privilegiado em termos socioeconômicos. Mesmo as pessoas pretas e não brancas que entram na universidade, apesar de nós possuímos cotas para pobres, o quantitativo ainda é da classe média para cima. E têm que existir outras políticas para que as desigualdades diminuam na sociedade como um todo. Eu acho que a ação afirmativa é um bom começo, é um processo que precisa ser amplificado para outras esferas da sociedade (BETH, 2022, informação verbal).

Como ocorre em quase todos os processos envolvendo a implementação de políticas públicas e sociais, a chegada da Lei n.º 12.711/2012 na UFF não se deu sem disputas. Especialmente, tratando-se de uma legislação que visa corrigir erros históricos de disparidades sociais, consequências do racismo e suas diversas expressões, era quase inevitável que a polarização em torno da lei também se difundisse no interior da universidade. No último capítulo dessa tese, a intenção é aprofundar o exame acerca do comportamento institucional da UFF diante da exigência política, institucional e jurídica de implementar mecanismos voltados a garantir que as vagas reservadas à pretas/os e pardas/os fossem, de fato, destinadas a esse grupo. Os relatos de entrevistas acabaram por demandar algumas pontuações não previstas inicialmente, mas que se têm confiança de que são relevantes para compreender as contradições existentes na universidade.

CAPÍTULO VI

A COMISSÃO DE HETEROIDENTIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA UFF

Os brancos convivem com naturalidade com essa cota de 100%. Alguns mais progressistas reconhecem que ela traz consigo o peso da exclusão do negro, mas essa dimensão é silenciada. Isto porque reconhecer a desigualdade é até possível, mas reconhecer que a desigualdade é fruto da discriminação racial, tem custos (BENTO, Cida, 2005).¹³¹

A investigação sobre o processo de implementação da Lei n.º 12.711/2012, na Universidade Federal Fluminense, revelou ser um campo onde várias questões, que inicialmente não foram cogitadas, apareceram. A pesquisa documental, a análise dos dados e, sobretudo, as entrevistas com as gestoras acabaram por levar este capítulo por um rumo diferente do que foi inicialmente traçado. Como exemplos temos duas questões que não constavam no roteiro de entrevistas – reserva de vagas na pós-graduação e as situações enfrentadas pelas mulheres negras em espaços decisórios – e que apareceram fortemente nas falas das/os entrevistadas/os. Mesmo não sendo parte do escopo da pesquisa, tem-se o entendimento que são temas que ajudam na compreensão das relações institucionais e que podem ter, de certo modo, influência no cotidiano político-institucional da UFF.

A realização das entrevistas aponta que há questões estruturais no que se refere à política de ação afirmativa de cunho étnico-racial que não foram bem resolvidas no interior da universidade. As práticas racistas presente no cotidiano institucional na UFF, não somente afetam as relações interpessoais, mas atingem sobretudo o modo como se dá a execução das políticas da universidade como se pode constatar na sequência de relatos expostos a seguir:

A minha experiência na universidade demonstra como é difícil constatar algumas reações no âmbito acadêmico. Não é tão simples assim. Apesar de você pensar a universidade como um ambiente democrático e acolhedor, nem sempre é assim. Então você vê atitudes individuais, de coordenador de curso com um pouco de resistência às políticas mais afirmativas (MARTINHO, 2022, informação verbal).

A pauta existe, queremos uma universidade antirracista, mas não tem uma substância [...] acho que vai ficar no deixa quieto, nada de arrumar problema, vai muito por aí de não mexe nisso, para que falar disso. Não vejo mudanças nisso nos próximos anos [...]. Esse grupo não aceita. Essa resistência existe e não é velada. Eu me meti muito na burocracia e eu vi como a militância

¹³¹BENTO, Cida. Branquitude e poder – A questão das cotas para negros. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (org.) *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília: 2005, p.165-178.

produz coisas potentes e vejo os coleguinhas, os coleguinhas me dão pavor. Me dá pavor [...] (TERESA, 2022, informação verbal).

É preciso incorporar nos cursos de graduação as questões étnico-raciais não como um puxadinho, optativa, mas você reconhecer que essa discussão qualifica a formação [...] existe um entendimento errado de falta de qualidade intelectual. Isso tem que ser destruído (LECI, 2022, informação verbal).

A gente tem que tirar a lente da paixão e fazer uma crítica [...] a UFF ainda é uma universidade, ainda tem a maioria do setor técnico, docente e discente as pessoas não-negras e ainda tem o desafio de trazer os indígenas, os autodeclarados indígenas (IVONE, 2022, informação verbal).

Pode-se presumir, a partir das experiências acima mencionadas, que o racismo presente na UFF atua de duas formas: i) no campo das individualidades, por meio de comentários especialmente de pessoas que estão em posições historicamente lidas como sendo de prestígio e ii) no campo da institucionalidade, por meio da inação diante da pouca diversidade étnico-racial nos cargos de chefia, do silenciamento perante o não cumprimento das cotas nos cursos de pós-graduação e da falta de discussão sobre a inserção da questão racial na formação discente.

Nós fizemos um trabalho muito interessante com comunidades indígenas, quilombolas [...], trazendo saberes, a troca de saberes entre o conhecimento científico-tecnológico e o saber tradicional, isso tudo dentro numa perspectiva de que a gente, a universidade precisava dialogar com toda a sociedade. Tanto com a sociedade científica-tecnológica que comumente têm suas comunidades específicas dentro de cada campo de formação, mas também a gente precisa entender que os saberes das comunidades tradicionais precisam ser incorporados às nossas perspectivas [...] dentro desse âmbito da universidade ser mais inclusiva e mais plural (ALMIR, 2022, informação verbal).

Expor os embates institucionais a respeito das políticas de ação afirmativa de corte étnico-racial significa expor o racismo sistêmico, que muitas vezes é silenciado em virtude da cortina imposta pela fábula da democracia racial. Os relatos abaixo revelam que é forçoso que a universidade, para além do cumprimento da legislação, esteja atenta às exigências sociais de uma universidade antirracista.

6.1. Qual a sua cor? A atuação das comissões de heteroidentificação étnico-racial

Em 01 de agosto de 2016, o Brasil tem a primeira orientação no que se refere às regras de aferição étnico-racial. A Orientação Normativa n.º 3, de 1º de agosto de 2016¹³², que “dispõe sobre regras de aferição da veracidade da autodeclaração prestada por candidatos negros para fins do disposto na Lei n.º 12.990, de 9 de junho de 2014” (BRASIL, 2016, n.p.), foi a primeira a estabelecer critérios relacionados à criação de comissões de heteroidentificação voltadas para validar candidaturas negras em concursos públicos federais.

Art. 2º Nos editais de concurso público para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União deverão ser abordados os seguintes aspectos:

I - especificar que as informações prestadas no momento da inscrição são de inteira responsabilidade do candidato;

II - prever e detalhar os métodos de verificação da veracidade da autodeclaração, com a indicação de comissão designada para tal fim, com competência deliberativa;

III - informar em que momento, obrigatoriamente antes da homologação do resultado final do concurso público, se dará a verificação da veracidade da autodeclaração; e

IV - prever a possibilidade de recurso para candidatos não considerados pretos ou pardos após decisão da comissão.

§ 1º As formas e critérios de verificação da veracidade da autodeclaração deverão considerar, tão somente, os aspectos fenotípicos do candidato, os quais serão verificados obrigatoriamente com a presença do candidato.

§ 2º A comissão designada para a verificação da veracidade da autodeclaração deverá ter seus membros distribuídos por gênero, cor e, preferencialmente, naturalidade.

§ 3º Na hipótese de constatação de declaração falsa, o candidato será eliminado do concurso sem prejuízo de outras sanções cabíveis (BRASIL, 2016, n.p.).

Dois anos mais tarde, a Portaria Normativa n.º 4, de 06 de abril de 2018,¹³³ dispõe que:

Art. 5º Considera-se procedimento de heteroidentificação a identificação por terceiros da condição autodeclarada.

Art. 6º O procedimento de heteroidentificação será realizado por comissão criada especificamente para este fim.

§ 1º A comissão de heteroidentificação será constituída por cidadãos:

I - de reputação ilibada;

II - residentes no Brasil;

III - que tenham participado de oficina sobre a temática da promoção da igualdade racial e do enfrentamento ao racismo com base em conteúdo disponibilizado pelo órgão responsável pela promoção da igualdade étnica previsto no § 1º do art. 49 da Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010; e

¹³²Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/23376081/do1-2016-08-02-orientacao-normativa-n-3-de-1-de-agosto-de-2016-23375906. Acesso em: 02 nov. 2022.

¹³³A Orientação Normativa n.º 3, de 01 de agosto de 2016, foi posteriormente substituída pela Portaria Normativa n.º 4, de 06 de abril de 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/9714349/do1-2018-04-10-portaria-normativa-n-4-de-6-de-abril-de-2018-9714345. Acesso em: 02 nov. 2022.

IV - preferencialmente experientes na temática da promoção da igualdade racial e do enfrentamento ao racismo (PORTARIA NORMATIVA N. 4, 2018).

Essas legislações foram elaboradas pela Secretaria de Gestão de Pessoas, do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão com a finalidade de normatizar os procedimentos de heteroidentificação em concursos públicos federais, conforme o determinado pela Lei n.º 12.990, de 09 de junho de 2014. “Do ponto de vista jurídico havia um vazio, mas já havia decisões, jurisprudências no próprio STF, e em processo que estavam em curso em vários estados da federação ligadas ao ministério públicos, então já tínhamos algumas balizas para serem acompanhadas” (ALMIR, 2022, informação verbal).

Em face à ausência de uma legislação específica que trate da questão do combate às inconsistências entre aquilo que foi autodeclarado e os traços fenotípicos das/os candidatas/os à reserva de vagas nas IFES, as universidades e institutos federais se apropriaram dos parâmetros indicados pela Portaria Normativa para procedimentos no âmbito das comissões de heteroidentificação étnico-racial. “Uma outra coisa que para mim pesava nesse processo, tem exatamente a ver com o fato de que se adaptou por pressão do Ministério Público a legislação de concurso público para processo seletivo de ingresso na universidade. Concurso público, o sujeito vai ter um vínculo para o resto da vida” (TERESA, 2022, informação verbal).

Esse fato nos leva a supor que a Lei n.º 12.711/2012 carece de estabelecer mecanismos de controle, acompanhamento e fiscalização que assegurem que a política de ação afirmativa no ensino superior federal está atendendo corretamente o fim para o qual foi designada.

A ausência de previsão legal estabelecendo metodologias de referência para regular ou avaliar a candidatura a cota étnico-racial, somada aos complexos processos de identidade racial da realidade brasileira, propiciou uma série de questões práticas para operacionalizar a política de ações afirmativas, especialmente no que se refere ao monitoramento (SILVA, *et.al.*, 2020, p. 335).

Por meio da instituição de uma comissão, o objetivo é certificar a lisura do processo de acesso à universidade por meio da Lei 12.711/2012. De acordo com Santos (2021), a comissão atua fundamentalmente em duas fases: a primeira, por meio da *Comissão de validação de autodeclaração étnico-racial*, que possui caráter preventivo e permanente e observa os procedimentos antes do ingresso das/dos candidatas/os na instituição. Sua função é validar a autodeclaração das/os candidatas/os por meio da heteroidentificação para que os procedimentos de matrícula possam ser efetuados. Já a *Comissão de verificação étnico-racial*,

opera nos casos em que se identifica que há algum tipo de desvirtuamento da finalidade da Lei, que é garantir o acesso de negras/os na universidade pública. Essa comissão atua principalmente no atendimento de demandas de grupos e coletivos estudantis e negros que, por meio de denúncias, informam casos que podem ser classificados como uso indevido da cota racial. Sua função é realizar a heteroidentificação para constatar se aquela/aquele universitária/o possui os requisitos para ocupar aquela vaga. Na definição de Santos (2021, p. 16) as comissões de heteroidentificação étnico-racial seriam “um dos mecanismos de fiscalização ou controle social de uma política pública, a reserva de subcotas a estudantes pretos/as, pardos/as e indígenas, que foi estabelecida pela Lei n.º 12.711/2012. Ou seja, essas comissões são um dos mecanismos que visam a impedir o desvio de finalidade deste tipo de política pública”.

A comissão de heteroidentificação é uma das etapas do processo seletivo do SISU. Ela acontece antes do aluno fazer a matrícula, é uma das etapas finais. Normalmente ela acontece junto com a comissão de análise econômica, para aquelas pessoas que entram nas cotas econômicas [...]. É um trâmite administrativo. A composição da comissão tem que ser heterogênea composta por homens e mulheres, por negros e brancos. Para ter pessoas olhando de lugares diferentes, com experiências e leituras. A seleção é feita por maioria simples, então não tem espaço para discussão. É a sua leitura, a sua objetividade, é o que você está lendo ali se aquela pessoa faz jus ou não [...]. O que está na comissão de heteroidentificação está tudo definido por lei [...]. Uma pessoa vai lá e questiona, corre o risco de invalidar todo do SISU da universidade. Então a gente tem que ser muito criterioso, seguir exatamente o que está previsto nas portarias (IVONE, 2022, informação verbal).

Certos grupos, especialmente aqueles contrários à reserva de vaga de cunho racial, classificam, em nosso entendimento, equivocadamente as comissões de heteroidentificação como “tribunais raciais” com a justificativa de que devido à nossa “democracia racial” seria impossível definir quem é negra/os no Brasil.

Além de acusações de “pedagogia das raças”, as Comissões foram acusadas de estabelecer verdadeiros “tribunais raciais”, que seriam, supostamente, demonstração de uma prática de racismo às avessas. Os autores dessas acusações queriam comparar o controle da fraude nos vestibulares das cotas com os tribunais nazistas e com o regime do *apartheid* na África do Sul. Como se esses dois casos extremos não bastassem, mesmo o horrendo conflito genocida de Hutus e Tutsis na Ruanda chegou a ser invocado nos meios de comunicação por dois professores titulares de Antropologia da UFRJ, como se as cotas levassem o Brasil a uma conflagração racial generalizada (CARVALHO, 2020, p. 47).

Fato é que para que para pretas/os e pardas/os, a heteroidentificação faz parte da realidade e do cotidiano social, desde o constrangimento a que negras e negros são

submetidos nos shopping centers das metrópoles aos indicadores que comprovam que a violência no Brasil tem cor, conforme afirmação de Silva (2020).

Quando essas mortes negras ganham as telas da TV, o desenrolar dos enredos é bem conhecido. Em meio ao desespero, dor e luto, promessas de investigações intestinas, às vezes passeatas, às vezes declarações ou notas de repúdio. A maioria não tem nada disso e nem mesmo inicia-se uma investigação que vai ser arquivada. Se tiver algum envolvimento com crime, passado, presente, suspeita ou mesmo parentesco, não serão poucos que festejarão a pena de morte à brasileira. E nem saímos do estado de incredulidade, já mataram outro preto (SILVA, 2020, n.p.).

Foi possível identificar no depoimento de nossas entrevistadas, que a violência trazida pelo racismo estrutural também foi, de certa forma vivenciada por elas. As falas assertivas no que se refere ao modo como a força legitimada pelo poder estatal reconhece quem é negra/o, nos leva a crer que ambas sabem o que é experimentar abordagens desse tipo.

Hoje eu tenho essa segurança de quando as pessoas falam para mim nas redes: “ah, mas é tão difícil a gente identificar”. Eu respondo: “eu tenho uma capacidade enorme e sei também que a polícia tem uma capacidade enorme de identificar. Eu poderia ter vários policiais nas minhas comissões de heteroidentificação, eles conseguem reconhecer direitinho quem é preto, mesmo quando é um negro com a pele mais clara, porque os dados estão aí” (LECI, 2022, informação verbal).

A polícia não tem dúvida. A universidade fica cheia de história, mas a polícia sempre sabe quem ela vai parar. E eu dizia isso para o pessoal da banca: “olha para esse menino que está aqui todo arrumadinho, todo engomadinho, pensa ele com outro corte de cabelo, com um bermudão aparecendo a bunda, estilo funkeiro”. A polícia parava. Se a polícia parava, ele estava dentro dessa cota (TERESA, 2022, informação verbal).

Na realidade, “com base no princípio da justiça social e do cumprimento democrático do ensino superior como um direito, principalmente, aos coletivos sociais diversos com histórico de desigualdade social e racial e, ainda, sub-representados nesse nível de ensino” (GOMES, 2019. p. 09), as comissões são ferramentas essenciais para a garantia da lisura do processo seletivo e a garantia de que as/os candidatas/os que são elegíveis tenham o seu acesso garantido. Nas palavras de Nunes (2018):

[...] a comissão de verificação é uma responsabilidade de gestão de ações afirmativas não [só] pelo que se negligenciou a partir da 12711/12 e 12990/14, mas pela emergência de um outro patamar de relações sociais em que o corpo possa ser desracializado pelo fenótipo tido como desvirtuoso em relação à virtude branca. As comissões não fazem um julgamento de corpos, mas instauram um processo político de acolhimento e recepção aos corpos esquecidos, interditados e normatizados pelo racismo (NUNES, 2018, p. 28).

Com relação à UFF, a autodeclaração só passou a ser formalmente exigida a partir do segundo semestre de 2016, após questionamento do Ministério Público Federal (MPF) de Niterói a respeito de quais critérios eram utilizados pela instituição para aferir se a/o requerente tinha, de fato, direito à política solicitada. Para o ingresso em 2017, a comissão de heteroidentificação da universidade começa a exigir uma foto tipo passaporte (5x7) e disponibiliza um texto informando às/aos candidatas/os sobre as implicações legais em caso de identificação de falsidade na autodeclaração. O texto, semelhante ao que constava no edital do processo de seleção, versava também sobre a possibilidade de perda da vaga e invalidação da matrícula, a qualquer momento, no caso de inconsistência nas informações prestadas. No momento da entrevista, a/o candidata/o respondia um formulário com as seguintes perguntas:

- a) Você já sofreu preconceito?
- b) Por que você se considera preto(a), pardo(a) ou indígena?
- c) Você tem algo a acrescentar em relação aos documentos preenchidos?

Nessa época, após o preenchimento do formulário seguia-se a entrevista, com a candidatura considerada apta ou não-apta. A candidatura era considerada não-apta somente em caso de unanimidade entre as/os participantes da comissão.

Também seriam considerados “aptos”, independentemente de seu fenótipo, todos os que apresentassem cópia e original de um dos seguintes documentos: cadastro de alistamento militar; certidão de nascimento/casamento, desde que constasse a cor; cadastro das áreas de segurança pública e sistema penitenciário (incluindo boletins de ocorrência e inquéritos policiais); cadastro geral de empregados e desempregados (Caged); cadastro de identificação civil (RG); e formulário de adoção das varas de infância e adolescência (SILVA *et al.*, 2020, p. 341-342).

Destarte, considera-se que o questionamento a respeito da autodeclaração como única ferramenta para o ingresso na universidade via sistema de reserva de vagas étnico-raciais deva ser realizado, mesmo não havendo dentro da legislação voltada para as políticas de ação afirmativa na educação superior nada que impeça que este modelo seja o único empregado. De acordo com os relatos, no caso da UFF, o volume de autodeclarações, conferia, de certa maneira, morosidade ao andamento do processo.

Era um trabalho insano e a gente mudou o teor da carta, porque a carta primeiro era uma coisa policialesca [...]. Nós mudamos isso. Ele tinha que dizer por que ele se via como preto, como pardo [...]. E o que era mais assustador para muita gente, é que a maior parte daqueles estudantes nunca tinham pensado sobre isso (TERESA, 2022, informação verbal).

Na época houve um embate no caso da autodeclaração. Mas tinham quase 10 mil vagas oferecidas [...] eu não me preocupei com esse tipo de coisa, porque o custo-benefício não valia a pena e eu acreditava que o próprio tempo faria

com que as coisas se ajustassem. A gente não pode deixar de avaliar o custo-benefício para fiscalizar esse tipo de coisa (MARTINHO, 2022, informação verbal).

A concepção aqui adotada é que a comissão de heteroidentificação afere um sentido de proteção dos direitos das/os candidatas/os que verdadeiramente têm a prerrogativa legal à reserva de vagas e de desconstrução do mito da democracia racial, ao fomentar o debate sobre a formação étnico-racial brasileira.

A gente tentou mudar a política no sentido de chamar atenção para que aquele momento era um momento de matrícula. Não era uma prova [...]. Os estudantes ficavam muito estressados [...] eu via gente chorando, mãe desesperada. Não é isso que a gente tem que fazer aqui, está tudo errado. e não pode ser assim. Isso é apenas uma etapa da matrícula, esses estudantes já passaram no processo seletivo. Então a gente buscou dar a isso uma cara de acolhimento (TERESA, 2022, informação verbal).

O que se tem percebido é que há um percentual importante de pessoas brancas – algumas delas sabem que são brancas – utilizando estratégias de enegrecimento, como bronzeamentos, modificando o cabelo, utilizando lentes de contato, para ingressar na universidade utilizando-se de um direito que a elas não pertence (GOMES, 2019).

O nosso grande problema com a heteroidentificação na UFF é que eles passavam pessoas que a gente entendia como brancas [...]. A gente viu casos de bronzeamento artificial, pessoas que se maquiavam, pessoas que mudavam a textura do cabelo, pessoas que se preparavam [...]. Eles aceitavam o documento. Se no documento estivesse escrito pardo, eles aceitavam em detrimento daquilo que a gente está vendo ali. Isso era um problema. Porque tem várias pessoas que são brancas e está escrito que são pardas. E a cor na certidão de nascimento, é só você ir ao cartório pagar uma taxa e incluir. Tinha uma série de problemas internos. [...] No caso dos estudantes brancos que nos procuravam, a gente dizia ‘você está na cota errada, você tem que tentar ingressar na cota de escola pública’ (JOVELINA, 2022, informação verbal).

Muitas/os das/os candidatas/os se utilizam da árvore genealógica para comprovar uma ancestralidade negra, que se supõe, nunca foi revelada ou identificada socialmente e que são declaradas com a intenção de se obter alguma espécie de vantagem, no caso o ingresso ao ensino superior federal. Importa elucidar que as comissões de heteroidentificação não desqualificam a autodeclaração racial, a intenção é corrigir distorções de entendimento e possíveis tentativas de burlar o processo seletivo.

Existe o candidato que muda fenótipo para fraudar. Existe o candidato que vai preparado juridicamente para fraudar, então a gente vê isso no argumento dele, ele usa argumentos jurídicos. Ele usa argumento jurídico. Existe o candidato que não lê o edital direito e acha que não vai ter uma comissão. E existe o candidato que nunca refletiu sobre sua condição racial e coloca

qualquer coisa lá porque acha que não vai, enfim que nunca pensou (JOVELINA, 2022, informação verbal).

Nesse sentido, é essencial compreender que não se trata apenas de um documento escrito apta/o ou inapta/o. O sim ou não da comissão significa uma construção perene que separa negras/os de não negras/os, que identifica a quem se destina o direito e nesse caso, contrariando a história, ser negra/o significa ter acesso a uma política social.

Nós assumimos o processo de heteroidentificação e nisso a gente optou por mudar um pouco a cara dessa comissão. O foco era muito voltado para uma coisa muito repressiva. [...] Não é que não tenha fraude nas cotas, evidentemente que tem. O que eu posso dizer na minha experiência acompanhando as comissões de heteroidentificação na UFF, as fraudes são poucas. O que a gente mais tem, e é a coisa mais difícil de resolver que é como é que a gente lida com os pardos (TERESA, 2022, informação verbal).

A atribuição das comissões não consiste em negar as afirmações das/os candidatas/os, nem lhes dizer qual é a sua cor ou raça, mas pontuar que para aquele grupo de trabalho, o fenótipo apresentado possui ou não possui legitimidade para que o direito ao ingresso por intermédio da reserva de vagas seja acessado. Nesse sentido, a categoria racial *parda* deve ser lida de forma a se cumprir a legislação, por meio da leitura que as/os membras/os da comissão fazem do fenótipo que se apresenta no momento da entrevista. “A legislação é transparente nesse sentido. Pretos e pardos têm direito à cota. Eu entendo que o objetivo é atender principalmente as pessoas de pele mais escura, mas na hora, eu não posso tirar o pardo, quem se autodeclara pardo e tem lá os elementos da cota” (TERESA, 2022, informação verbal). Nas palavras de Carvalho (2020):

Contudo, essa fusão para fins de análise sociológica das duas categorias em nada altera o fato de que qualquer uma das duas se distingue necessariamente das demais; enfim, sendo pardo oposto ou superposto a preto, nenhuma das duas se confunde com a categoria de branco. Dito de outro modo, preto e pardo são não-brancos; logicamente, branco e pardo são não-pretos, mas essa equação não faz com que branco e pardo sejam equivalentes. A fraude da autodeclaração se sustenta justamente nessa falaciosa operação categorial, de transformar a mútua exclusão (pardo não é branco nem preto) em falsa contiguidade (pardo é equivalente a branco porque ambos são não-pretos) (CARVALHO, 2020, p. 56).

No cerne das políticas sociais, a indagação da comissão de heteroidentificação a respeito da cor/raça é social e não individual, cuja finalidade é ser um mecanismo que coadjuva para que as injustiças raciais históricas que a população negra vem sofrendo sejam corrigidas. Por isso é importante que a política atinja o público-alvo a que se destina.

Em um primeiro momento, uma comissão de verificação de autodeclaração só pode ser reconhecida dentro de um projeto afirmativo mais amplo que justifica a construção de critérios editoriais, metodologias, representatividades, enfim, de elementos que ritualizam este fazer comissional. Em segundo lugar, os motivos que desencadeiam este olhar atento às autodeclarações podem se resumir no receio de que as mesmas sejam ocupadas por quem não faz jus à política e, neste sentido, reedita as tensões de uma sociedade fortemente racializada que se esconde em discursos de democracia racial ou de uma insustentável dúvida acerca de quem é negro/a no Brasil (NUNES, 2018, p. 12).

É possível supor que o trabalho realizado pelas comissões possui, em certa medida, um caráter pedagógico, visto que atuam diante de uma questão sistêmica, que está na historicidade do Brasil. Por isso, a pergunta *qual a sua cor?* requer uma análise sobre como aquela/aquela candidata/o entende ser socialmente percebido.

Eu tive vários casos que era o pai e a mãe, os dois vinham fazer a matrícula, que eram casais interracialis que criaram seus filhos com o discurso de que eram negros, porque filhos de casais interétnicos, mas por serem de pele mais clara, as pessoas achavam que eles não tinham direito, e vinham as famílias brigando, chorando [...]. ‘Agora a universidade vem e diz que meu filho não é? Quem é a universidade para dizer que o meu filho não é?’ (TERESA, 2022, informação verbal).

O que é o pardo? Dependendo de onde ele transitar, ele escurece ou ele clareia. É o que mais nos leva à reflexão. O pardo está em um limite que às vezes é muito difícil para a gente... é muito sutil os aspectos fenotípicos que essa pessoa apresenta. [...]. A construção dessa ideia do que é ser negro no Brasil, ainda é muito recente. Por conta da imensa miscigenação, por conta da racialização das classes sociais. Então se eu sou pobre, sou lida como preta. Mesmo a pessoa branca, quando é pobre se lê como negra e também a questão dos aspectos fenotípicos que precisam ser apresentados pelo pardo [...] você tem que ficar ali caçando esses aspectos (IVONE, 2022, informação verbal).

Ao despertar questões que muitas vezes nunca foram refletidas pelas/os candidatas/os, as comissões de heteroidentificação são vistas de maneira diametralmente opostas: ao mesmo tempo em que algumas pessoas as vêem de forma inquisidora, outras acabam por apreender que a análise fenotípica é individual, pautada na leitura que é realizada no momento da entrevista.

A leitura da raça é social. A raça que a gente discute hoje é social. Se ela é social, esse cenário precisa ser observado [...]. O ENEM é nacional, as pessoas se classificam como pretos, pardos de maneiras completamente distintas no Brasil [...]. As pessoas vinham de outros estados e que realmente elas se pensavam, e que talvez elas não fossem lidas no Rio de Janeiro daquela forma, mas elas não estão fraudando, é aí? A gente vai dizer que a

pessoa não é? [...] A gente teve muitos casos disso e a gente tinha casos ao contrário, isso é muito perverso, tinha pretos retintos, retintos mesmo, que ficavam muito nervosos [...] teve um caso de um menino que eu nunca vou esquecer [...] ele estava muito nervoso dizia é que eu “sabe o que é, estou com medo de me acusarem de fraude que na minha certidão de nascimento está escrito que eu sou pardo, e eu estou com medo de escrever que eu sou preto e no documento que eu estou apresentando é outro. E eu parei e pensei “que maldade que a gente está fazendo com essa gente”. Eu falei: “pode ficar tranquilo... ninguém vai reprovar você” (TERESA, 2022, informação verbal).

Ao ponderar que a identidade racial pode se expressar em uma gama de valores, normas, linguagens e modos infinitos, tem-se a crença que as comissões de heteroidentificação situam-se em um campo que revela ora contradições entre o que está descrito na autoavaliação e o que é visto pela comissão, ora tensionamentos entre como a/o candidata/o se lê fenotipicamente e o que a comissão entende por ser negra/o.

Os estudantes quando entendem que estão entrando na universidade, por conta de toda política de embranquecimento que existiu oficialmente no passado, não existe mais oficialmente mas ela existe na cabeça das pessoas, elas embranquecem para participar dos processos seletivos Os meninos e as meninas iam fazer a prova embranquecidos, socialmente embranquecidos, o que eu estou dizendo com isso: as meninas alisam o cabelo porque elas acham que alisar o cabelo vai colocá-las em um certo lugar, o meninos vão com o cabelo raspado, alguns sinais identitários de pertencimento que eu costumo dizer: ‘a polícia é o melhor filtro. Se estes estudantes tivessem outros elementos de roupa e de performance a polícia pararia’. Isso são construções raciais (TERESA, 2022, informação verbal).

A cada ano que passa eu percebo uma diminuição dos indeferimentos por causa aspectos fenotípicos, ou seja, está sendo construído 1% por ano, mas está ficando mais forte a questão da identidade e como eu construo essa identidade [...] eu vejo uma galera que tem uma consciência maior, que assume seus cabelos e sua origem isso está ficando mais forte e isso está ficando bem bacana (IVONE, 2022, informação verbal).

As políticas de ação afirmativa são congêneres ao espectro social da identidade ou pertencimento racial; identidade essa que é heteroatribuída e não autoatribuída, porque é essa dimensão que possibilita aferir os efeitos do racismo. Gomes (2002, p. 39) explica que: “[...] nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante toda a vida, por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros”. Afirmção corroborada pelo professor Munanga (2003, p. 04): “A tomada de consciência das diferenças desemboca em processo de formação das identidades contrastivas hetero-atribuídas e auto-atribuídas”. É presumível assegurar que, diante do modo como as relações raciais no

Brasil são constituídas, sujeitas/os que trazem consigo traços fenótipos mais distantes de uma tez negroide, tendem a reconhecerem-se como brancas/os.

É muito interessante essa coisa da autoleitura. Eu já recebi vídeo de aluno que tem todo o aspecto fenotípico indígena e se autodeclarou pardo. Eu já vi aluno preto, preto, preto retinto e que se lê como pardo. E o contrário também, pessoas pardas, que estão ali no limite do pardo, mas que se lê como preto. Então ainda está em processo de construção essa leitura das identidades e características fenotípicas, porque existe uma simbiose entre a questão da militância, muitos desses candidatos já vem de um histórico de militância no ensino médio que tiveram essa discussão no ensino médio, participaram dessa discussão no ensino médio, então isso ajudou a construir essa identidade, essa leitura, parte dos candidatos fazem confusão entre o pertencimento à uma classe social e a etnia ‘ah então eu sou pobre e sou preto’, não. Não dá para misturar [...]. Muitas pessoas não apresentam o aspecto fenotípico, mas apresentam essa narrativa e essa narrativa é muito rica para entender essa construção da imagem, da identidade do sujeito (IVONE, 2022, informação verbal).

No entanto, como afirma Paixão (2015) esse reconhecimento é validado no imo das relações sociais, sendo o modo como “o outro” vê que estabelece padrões hierarquizantes, que impõe quem tem ou não legitimidade para acessar certas estruturas.

Essa assertiva não implica em afirmar que exista no Brasil uma nítida ou rígida linha de cor, mas, sim, que a partir de um determinado ponto – de difícil exata mensuração, mas inequivocamente existente –, gerado pela combinação de aspectos físicos, locais e situacionais, a possibilidade de sucesso no plano educacional, profissional e pessoal de uma pessoa portadora de marcas raciais mais intensivamente negróides tenderão a se reduzir correspondentemente (PAIXÃO, 2015, p. 39).

O que se deseja afirmar é que a atuação das comissões de heteroidentificação étnico-raciais vai além da normativa jurídico-institucional, não se tratando somente da forma encontrada pelas instituições de ensino superior para conter atitudes fraudulentas de pessoas, que tendo o privilégio da branquitude em espaços sociais, buscam valer-se de subterfúgios para acessar o ensino superior.

É muito penoso, é complicado, não é fácil. Você está decidindo vidas, decidindo projetos de vidas, não é uma decisão simples, mesmo você sabendo que está fazendo a coisa correta. Tem alguém ali na sua frente que anseia por fazer uma universidade federal, quer fazer um curso, por iniciar seu projeto de vida (ALMIR, 2022, informação verbal).

As comissões de heteroidentificação fazem parte de um entendimento democrático – que, vale destacar, é produto de lutas históricas dos movimentos raciais – de que, para que haja justiça racial dentro das políticas de ação afirmativa, o processo deve ser conduzido coletivamente por meio de acompanhamento, monitoramento e verificação de suas etapas.

Finalmente, podemos dizer que a Comissão funciona como um microcosmo da sociedade brasileira, com as identidades raciais marcadas pela complexidade de contrastes, relações e interseções, às quais subjaz um conflito manifesto entre uma categoria dominante, a de branco, e outra submetida a violência histórica, a de negro. A autodeclaração do candidato é exposta nesse cenário microcômico, do qual os membros da Comissão devem ter consciência do papel que fazem parte (CARVALHO, 2020, p. 63).

Os signos outorgados às comissões perpassam o caráter tecnicista. Em última medida, a reparação histórica está no olhar e na caneta da/do membra/o da comissão. É a decisão entre quem é apta/o ou não que vai definir quem têm direito à política. Diante disso, considera-se fundamental que as pessoas que participam dessa decisão tenham ciência de que a participação delas não se constitui em mera tarefa procedimental. Elas exercem um papel essencial na formação do perfil discente e conseqüentemente acabam por contribuir para a formulação das políticas internas da universidade, especialmente aquelas voltadas para o acompanhamento pedagógico e permanência desse grupo.

6.2. A comissão de Heteroidentificação, de Verificação de Deficiência e de Verificação de Renda da UFF

A implementação da Lei n.º 12.711/2012 nas universidades, como vimos no capítulo anterior, foi cercada de interesses, debates e tensões. Por suposto, essas questões não desapareceriam após a sua implementação pelas IFES. Desde 2012, situações envolvendo possíveis fraudes são denunciadas especialmente pelas redes sociais. Na UFF, esta situação começa aparecer de forma mais sistêmica em fins de 2016. “Nós não tínhamos mecanismos de avaliação. Era basicamente a autodeclaração e pronto. Não havia mecanismos de verificar, se de fato, os pretos, pardos e indígenas [...] principalmente os pardos havia um problema bem sério” (ALMIR, 2022, informação verbal).

No ano seguinte, foram identificadas situações consideradas fraudulentas, com 113 candidaturas consideradas não-aptas, após procedimentos executados pelo *Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão* (CEPEX-UFF). “Em 2016, a gente começa a perceber a questão das fraudes nas cotas, o mal uso das cotas. Ou seja, pessoas brancas ocupando cotas que deveriam ser para as pessoas negras” (JOVELINA, 2022, informação verbal).

Sobre o posicionamento do MEC diante das denúncias e das atitudes tomadas pela universidade, segundo o relato, existia autonomia decisória:

O MEC à época, ainda era um MEC que não era esse MEC, tinha certa racionalidade, existia ainda uma cultura de educação muito forte, que foi

trabalhada nos governos do PT. Essa essência ainda era muito presente, não havia nenhum questionamento sobre a legalidade ou validade sobre esse processo de inclusão (ALMIR, 2022, informação verbal).

Neste ano, foram convocadas/os 198 candidatas/os para entrevista junto à Comissão de Aferição da Autodeclaração de Cor/Etnia. O “caso das 113 fraudes nas cotas da UFF” teve uma importante repercussão na imprensa¹³⁴, ao mesmo tempo em que no interior da universidade crescia o debate sobre a urgência em se criar um mecanismo complementar à autodeclaração étnico-racial.

Havia um conjunto de crises muito sérias de pessoas que estavam tentando burlar a lei e nós não tínhamos o mecanismo. Foi daí que começamos a fazer o mecanismo, que foi muito difícil, muito penoso e muito complicado. Primeiro porque havia uma descrença de todo mundo, tanto por parte quem era defendia, quanto de quem era contra de que a gente fosse implementar ou que tivéssemos interesses de levar a cabo a coisa... segundo havia da administração um certo medo em lidar com esse assunto que é bastante espinhoso e bastante complexo. Ainda bem que não estávamos na fase em que estamos hoje onde tudo é um Fla x Flu, ainda se tinha um certo discernimento [...] (ALMIR, 2022, informação verbal).

Nesse período também, no bojo da Orientação Normativa n.º 3/2016¹³⁵, o Conselho Nacional do Ministério Público publica, em 09 de agosto de 2016, a Recomendação n.º 41¹³⁶ que tem por objetivo definir parâmetros para a atuação de seus membros no que diz respeito à implementação das políticas de ação afirmativa, em especial da reserva de vagas étnico-raciais nos concursos públicos e nos concursos vestibulares.

Art. 1º. Os membros do Ministério Público brasileiro devem dar especial atenção aos casos de fraude nos sistemas de cotas para acesso às universidades e cargos públicos – nos termos das Leis nºs 12.711/2012 e 12.990/2014, bem como da legislação estadual e municipal pertinentes –,

¹³⁴A este respeito conferir os seguintes itens: *60% dos aprovados pelas cotas para negros da UFF são desclassificados por 'declaração falsa', diz Educafro*. O Globo. 23 mar. 2017. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/ancelmo/post/60-dos-aprovados-pelas-cotas-para-negros-da-uff-sao-desclassificados-por-declaracao-falsa-diz-educafro.html>. Acesso em: 02 nov. 2022.

UFF desclassifica 113 candidatos que concorreram à vaga por meio de cota. Agência Brasil. 25 mar. 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-03/uff-desclassifica-113-candidatos-que-concorreram-vaga-por-meio-de-cota>. Acesso em: 02 nov. 2022.

UFF desclassifica 113 que concorreram à vaga de cota. Portal Terra. 26 mar. 2017. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/uff-desclassifica-113-candidatos-que-concorreram-a-vaga-por-meio-de-cota,e000f1f7da2d6630ca182d0b3daee81dqewli787.html>. Acesso em: 02 nov. 2022.

Fraudes no ingresso por sistema de cotas da UFF contabilizam 57% A Tribuna. 27 mar. 2017. Disponível em: <https://www.tribunarj.com.br/fraudes-no-ingresso-por-sistema-de-cotas-da-uff-contabilizam-57/>. Acesso em: 02 nov. 2022.

¹³⁵Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/23376081/do1-2016-08-02-orientacao-normativa-n-3-de-1-de-agosto-de-2016-23375906. Acesso em: 02 nov. 2022.

¹³⁶ Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Normas/Recomendacoes/RECOMENDAO_41.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

atuando para reprimi-los, nos autos de procedimentos instaurados com essa finalidade, e preveni-los, especialmente pela cobrança, junto aos órgãos que realizam os vestibulares e concursos públicos, da previsão, nos respectivos editais, de mecanismos de fiscalização e controle, sobre os quais deve se dar ampla publicidade, a fim de permitir a participação da sociedade civil com vistas à correta implementação dessas ações afirmativas.

Art. 2º Esta Recomendação entra em vigor na data de sua publicação (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. RECOMENDAÇÃO N.º 41, 2016, n.p.).

Verifica-se, observando a recomendação acima que a preocupação de Rodrigo Janot, então presidente do Conselho Nacional do Ministério Público, se voltava para a elaboração dos editais, que segundo sua recomendação deveria estabelecer instrumentos de verificação e controle para que a Lei n.º 12.711/2012 fosse cumprida.

Por conta dessa provocação, o MP acionou as universidades perguntando qual era o sistema que as universidades utilizavam para verificar, para saber qual era o controle de ingresso [...]. Nesse contexto a PROGRAD convida o coletivo de estudantes negros a participar do grupo de estudos que deu origem à comissão de heteroidentificação[...]. O movimento de estudantes negros é fundamental para que a comissão existisse (JOVELINA, 2022, informação verbal).

Com a eclosão das denúncias a respeito de possíveis ações fraudulentas, a UFF, por meio da Instrução de Serviço (IS) PROGRAD n.º 01, de 31 de janeiro de 2017¹³⁷, resolve estabelecer procedimentos para a aferição da autodeclaração apresentada pelas/os candidatas/os à reserva de vagas étnico-raciais. Denominada *Comissão de Aferição da Autodeclaração de Cor/etnia* propunha que:

Art. 3º - O processo de aferição da Autodeclaração de cor/etnia será orientado pelo critério fenotípico e composto por quatro etapas, a saber: I - Análise dos documentos de Autodeclaração devidamente preenchidos e assinados pelos candidatos, contendo uma foto atualizada colorida, em fundo branco e dimensões 5 cm por 7 cm. II - Emissão de relatório das análises, contendo lista de candidatos APTOS e NÃO APTOS à continuidade no processo seletivo. III - Entrevista com os candidatos considerados NÃO APTOS à continuidade no processo seletivo. IV - Emissão de relatório final, contendo lista de candidatos APTOS e NÃO APTOS à continuidade do processo seletivo (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. INSTRUÇÃO DE SERVIÇO N.º 01, 2017, n.p.).

A mesma IS regulamenta quem serão as/os agentes responsáveis pelo processo de aferição.

Art. 4º - O processo de aferição da autodeclaração de cor/etnia será conduzido por Comissão designada pelo Pró-Reitor de Graduação

¹³⁷Disponível em: www.uff.br/sites/default/files/paginas-internas-orgaos/022-2017_instrucao_de_servico_comissao_de_autodeclaracao.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

especificamente para este fim. Parágrafo único – A Comissão de Aferição da Autodeclaração de Cor/etnia será composta por *professores do magistério superior e servidores técnico-administrativos especialistas e/ou interessados no tema relações étnico-raciais*, observando a diversidade de gênero e cor/etnia (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. INSTRUÇÃO DE SERVIÇO N.º 01, 2017, n.p., grifo nosso).

A Instrução de Serviço PROGRAD, n.º 02/2018, de 20 de fevereiro 2018¹³⁸, apresenta redação semelhante à anterior no que se refere à *Comissão de Aferição da Autodeclaração de Cor/etnia* e continua a manter as/os discentes da UFF ausente dos processos decisórios a respeito da aferição fenotípica das/os candidatas/os ao ingresso na universidade via reserva de vagas étnico-raciais. Somente em dois anos depois da primeira orientação normativa da UFF e após muitas pressões dos coletivos e movimentos negros e estudantis, a universidade, através da Instrução de Serviço PROGRAD, n.º 01/2019, de 07 de fevereiro de 2019¹³⁹, inclui o corpo discente na *Comissão de Heteroidentificação*.

Art. 3º A aferição da Autodeclaração de cor/etnia será realizado por meio de procedimento de heteroidentificação, que será orientado pelo critério identitário/fenotípico, com o objetivo de assegurar a efetividade da ação afirmativa de reserva de vagas a candidatos negros (pretos e pardos). § 1º O processo de heteroidentificação será conduzido por Comissão designada pelo Pró-Reitor de Graduação especificamente para este fim. §2º A Comissão de Heteroidentificação será composta por *professores do magistério superior, estudantes e servidores técnico-administrativos especialistas e/ou interessados no tema das relações étnico-raciais*, observando a diversidade de gênero e cor/etnia (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. INSTRUÇÃO DE SERVIÇO N.º 01, 2019, n.p., grifo nosso).

Em 2020, por meio da Instrução de Serviço PROGRAD n.º 01, de 19 de fevereiro de 2020¹⁴⁰, ocorre nova modificação na *Comissão de Heteroidentificação*, na qual surpreendentemente a UFF volta a excluir as/os discentes do processo de heteroidentificação como pode ser verificado abaixo:

Art. 3º A verificação da Autodeclaração de cor/etnia será realizada por meio de procedimento de heteroidentificação, que será orientado pelo critério identitário/fenotípico, com o objetivo de assegurar a efetividade da política de reserva de vagas a candidatos negros (pretos e pardos). § 1º O processo de heteroidentificação será conduzido por Comissão designada pelo Pró-Reitor de Graduação especificamente para este fim. § 2º A Comissão de Heteroidentificação será composta por *professores do magistério superior e técnico-administrativos especialistas e/ou interessados no tema das relações*

¹³⁸Disponível em: www.uff.br/sites/default/files/sites/default/files/imagens-das-noticias/15._bs_035-18_-_instrucao_de_servio_prograd_02_2018_estabelece_procedimentos_para_aferiaeo_da_autodeclaraao_de_cor_e_tnia.pdf. Acesso em: 01 nov. 2022.

¹³⁹ Disponível em: www.uff.br/sites/default/files/paginas-internas-orgaos/boletim_de_servico_-_is_prograd_01-2019_comissao_de_heteroidentificacao_2019.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

¹⁴⁰Disponível em: www.uff.br/sites/default/files/paginas-internas-orgaos/bs_-_is_prograd_01-20_heteroidentificacao_ppi_20.1.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

étnico-raciais, observando a diversidade de gênero e cor/etnia (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. INSTRUÇÃO DE SERVIÇO N.º 01, 2020, n.p., grifo nosso).

Em 2021, a UFF volta a inserir as/os discentes na *Comissão de Heteroidentificação*, incluindo, pela primeira vez, discentes dos cursos de pós-graduação da universidade, como é possível verificar na Instrução Normativa (IN) PROGRAD/UFF n.º 11, de 26 de abril de 2021¹⁴¹.

Art. 8º O processo de heteroidentificação será conduzido por Comissão designada pela Pró-Reitora de Graduação especificamente para este fim. § 1º A Comissão de Heteroidentificação será composta por *professores do magistério superior, por técnico-administrativos e por discentes de graduação e/ou pós-graduação especialistas e/ou interessados no tema das relações étnico-raciais*, observando a diversidade de gênero e cor/etnia (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. INSTRUÇÃO DE SERVIÇO N.º 11, 2021, n. p., grifo nosso).

Em 2022, a Instrução Normativa PROGRAD/UFF n.º 24, de 14 de fevereiro¹⁴², mantém redação semelhante a IN do ano anterior, mantendo a participação das/dos discentes da graduação e da pós-graduação nas *Comissões de Heteroidentificação, de Verificação de Deficiência e de Verificação de Renda* da universidade. “No âmbito do SISU a gente deu um salto de qualidade, a comissão que atua no SISU, a gente se reúne periodicamente” (IVONE, 2022, informação verbal).

As entrevistas revelam que nos primeiros anos de implementação, o processo de composição das equipes que atuavam nas comissões de heteroidentificação ocorreu de forma bastante disputada entre os diferentes agentes sociais, o que, por óbvio, gerou e aprofundou alguns pontos de tensão.

A questão da comissão de heteroidentificação sempre foi uma disputa entre alunos, professores, técnicos, com a coordenação. Muitas vezes, era muita briga. Porque cada um falava uma coisa. Você via uma disputa de narrativa, uma disputa de memória. Cada um trazia sua experiência de vida e não necessariamente um entendimento equiparado, equilibrado de que o que é o povo brasileiro e do que significa essa política pública e para que ela serve. E isso tudo se perdia nesse grande tribunal de cor. A relação era péssima, racista [...] era um descaso, um deboche. Racista. Há uma disputa institucional (CLEMENTINA, 2022, informação verbal).

A gente se deparou com a má-fe de muita gente, com a inépcia de muita gente [...]. Eu chamei pesquisadores que atuavam ligados às questões étnico-raciais, chamei os vários grupos que existiam na universidade que trabalhava

¹⁴¹Disponível em: www.uff.br/sites/default/files/paginas-internas-orgaos/bs_-_in_11_2021.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

¹⁴²Disponível em: www.uff.br/sites/default/files/paginas-internas-orgaos/bs_-_in_prograd_24_2022.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

sobre esse assunto [...] era olhar o que já existia e o que estava nesse momento todo o Brasil e as universidades sérias estavam começando a se debruçar sobre esse assunto [...]. Muitos dos estudiosos que estudavam as questões étnico-raciais começaram a sair. Quando a coisa agudizou mesmo, ficou muito agudizada, pularam fora e a gente foi ajustando o processo e nós ajustamos de maneira muito estruturada (ALMIR, 2022, informação verbal).

Sobre a operacionalização do trabalho da Comissão, um dos relatos revela que nem sempre as exigências do MPF eram plenamente cumpridas pela universidade:

Em 2017 a gente diminuiu a questão das filmagens, a questão da filmagem era obrigatória pelo Ministério Público. Na época a gente tirou isso e eu banquei. Primeiro porque tem um custo enorme para a universidade. Segundo, porque eu vou filmar um aluno preto que evidentemente é preto, não tem necessidade nenhuma disso, e terceiro, que para mim era o mais importante, esses estudantes já têm trauma de serem filmados, de serem monitorados é aquela coisa de entrar no shopping e todo mundo segura bolsa. Eu não quero. Isso aqui é uma matrícula de universidade [...]. O pessoal pensa a UFF a partir do umbigo, que é Niterói, acontece que a UFF não é só Niterói. [...]. A gente ia em todos os lugares em uma semana [...], o custo disso era um absurdo [...]. Eu dizia “gente eu só olho para isso e penso a quantidade de bolsa que poderia pagar para esses estudantes, eu não conseguia olhar para isso e não ver outra coisa”. Para mim, mal uso do dinheiro público. Falo com tranquilidade para você. Gastar dinheiro com isso e não ter dinheiro para pagar a bolsa para o aluno cotista, não faz sentido para mim. É mau uso do recurso (TERESA, 2022, informação verbal).

Segundo as/os entrevistadas/os, o fato de a COSEAC ter a expertise em concursos voltados para o ingresso de estudantes, facilitou a migração do sistema vestibular para o SISU. A participação de outros setores da universidade para a operacionalização dos procedimentos da comissão é destacada como avanço pelas/os entrevistadas/os, como se pode constatar nos depoimentos abaixo:

Em geral são equipes formadas por um técnico-administrativo, um docente e um discente, não necessariamente nessa ordem, mas em geral são equipes formadas por um trio. Conforme a demanda do número de candidatos essas equipes se multiplicam, pode ser quatro, cinco, seis equipes com três membros, onde essas equipes vão analisar os vídeos porque desde a pandemia essas comissões de heteroidentificação não são mais presenciais, elas não são realizadas presencialmente, elas são realizadas via internet [...] (BETH, 2022, informação verbal).

A gente já tinha na COSEAC pessoas que já estavam fazendo isso, então a gente fez um processo de capacitação que era obrigatório [...] A gente chamava um, chamava outro, pessoas que eram afinadas. A gente tinha muita dificuldade porque muitas pessoas recusavam muito, a maior parte das pessoas que eu convidei não aceitaram por não concordar com o modelo de heteroidentificação, muita gente se recusou [...]. A gente ia chamando e naquele momento estava implantada a paridade estudante, funcionário, docente (TERESA, 2022, informação verbal).

Usamos um processo de avaliação em que muitos atores pudessem participar. Independente de sua condição étnica, mas pessoas que tivessem o compromisso de que a legislação fosse cumprida na universidade. E deu muito certo [...]. A gente usou muito do pessoal ligado a PROAES, as assistentes sociais. Fizemos uma equipe multidisciplinar e nós usávamos as questões legais e o arcabouço jurídico da época. Havia uma série de procedimentos, se tinha muito cuidado com os indivíduos. O Sensibiliza, a PROAES, os vários coletivos de negros e negras contribuíram muito. Não somente no aspecto técnico-científico que conhecia o assunto, mas eram defensores de causa [...] diversos professores que entendiam que a causa era importante e colaboraram (ALMIR, 2022, informação verbal).

Desde 2020, a verificação da heteroidentificação se utiliza da gravação em vídeo para a comprovação de cor/raça/etnia autodeclarada pela/o candidata/o. As orientações dadas são no sentido de que a gravação seja realizada em parede de fundo branco, em ambiente iluminado, com a câmera do computador ou do celular voltada para o rosto da/o candidato, que deve verbalizar a sua cor/raça/etnia, por meio de autodeclaração. Após a gravação, o vídeo é enviado para uma plataforma digital onde a comissão realiza a heteroidentificação. “Essa etapa migrou para um sistema eletrônico que é administrado pela COSEAC, a COSEAC é ligada à PROGRAD e o nosso trabalho é atender estritamente o que está previsto na legislação” (IVONE, 2022, informação verbal). “Pela plataforma eles recebem o material dos candidatos. E aí a partir dessa plataforma que é um vídeo e a autodeclaração. E existe a avaliação da heteroidentificação” (JOVELINA, 2022, informação verbal).

O desafio que eu percebo está na subjetividade de cada um, de como você lê esse sujeito. Atualmente a comissão é feita online, o candidato envia o vídeo e a documentação e assina virtualmente sua autodeclaração. Tem prós e contras, porque do lado do candidato é muito mais barato gravar o vídeo pelo celular mesmo do que se deslocar de outro município e a passagem não é barata [...] não conheciam a cidade, casos que tinham que vir com os responsáveis [...] é um dinheiro que faz a diferença na vida de pessoas muito pobres, e agora está mais fácil. Porém a gente ainda tem as sutilezas que a tecnologia impõe... o detalhe de uma luz, de uma definição da tela do computador que pode deixar a pessoa mais apta ou menos apta. Mas acredito que o sistema traz uma homogeneidade para a participação das pessoas naquela etapa porque não tem mais aquela questão do deslocamento. [...] apesar de algumas pessoas terem dificuldades com as novas tecnologias, o número é incipiente em relação à quantidade que nós recebemos (IVONE, 2022, informação verbal).

Causa estranhamento, ao observar o histórico da composição das comissões, lacunas no que diz respeito à representação estudantil. “Era bem difícil manter o diálogo com o movimento estudantil porque era esse movimento estudantil que só gritava. Eu dizia

‘movimento social tem que gritar mesmo, a função do movimento social é gritar, agora tem hora que tem que sentar para conversar’” (TERESA, 2022, informação verbal).

Vale lembrar que a ação dos movimentos e coletivos negros foi decisiva para que universidade se voltasse para o problema das fraudes na reserva de vagas étnico-raciais, fazendo com que a UFF fosse uma das primeiras instituições de ensino, via movimentos negros estudantis, usar as mídias sociais para a realização de uma campanha voltada para o combate às fraudes no ingresso por meio da reserva de vagas étnico-raciais. É possível afirmar que os coletivos negros da UFF foram determinantes na provocação do MPF com respeito às fraudes no sistema. “Eles excluíram os coletivos negros de uma comissão que a gente ajudou a criar” (JOVELINA, 2022, via movimentos).

O fato de a reitoria, naquele momento, ignorar o regimento da universidade e não incluir a representação estudantil na comissão de heteroidentificação, faz com que seja viável pensar que as tensões e disputas em torno dessa pauta eram intensas. “O estatuto da UFF, diz que tem que ter a participação docente, discente e técnicos. A representação discente é indicada pelo DCE [...]. Eles excluíram a gente, e a gente começou a pressionar, a gente começou a se articular para voltar” (JOVELINA, 2022, informação verbal). De acordo com Estatuto e Regimento Geral da Universidade Federal Fluminense¹⁴³:

Art. 48 – O corpo discente da UFF será constituído pelos alunos regularmente matriculados e terá *representação*, com direito a voz e voto, nos órgãos colegiados, bem como *nas comissões instituídas*. [...]. Art. 103 – A representação estudantil nos colegiados e nas comissões instituídas será indicada pelo Diretório Central dos Estudantes ou pelo Diretório Acadêmico correspondente, conforme o caso (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. ESTATUTO E REGIMENTO GERAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, 1983, n.p., grifo nosso).

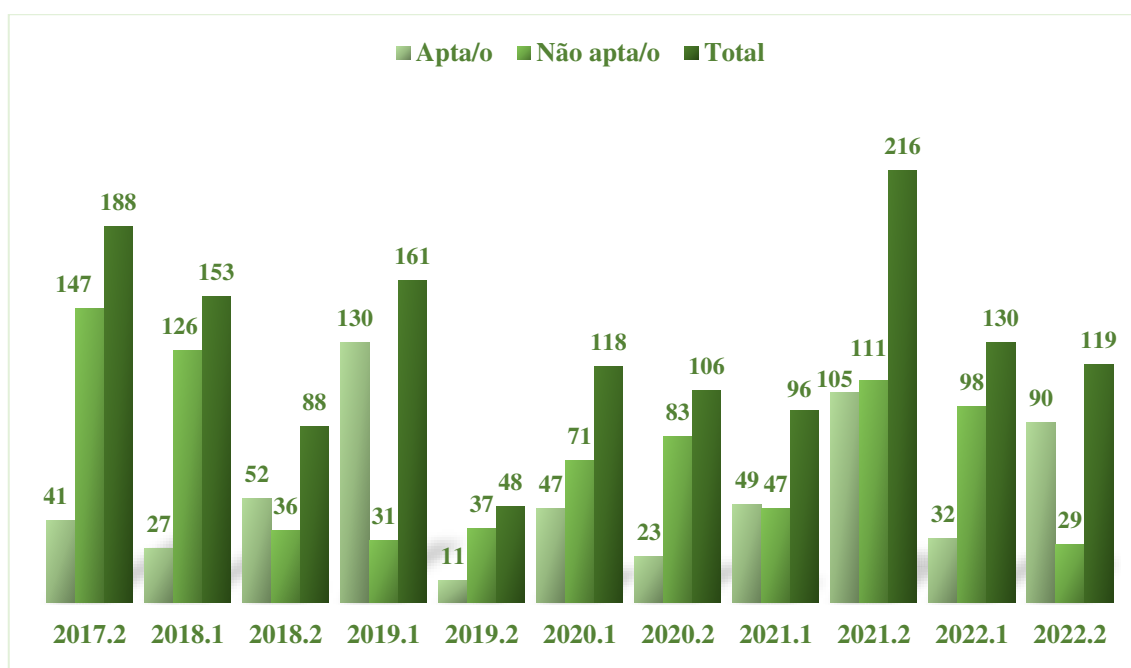
Os relatos e os documentos disponibilizados pela UFF levam a constatar que, realmente na correlação de forças entre docentes, que coordenam os trabalhos da comissão, e discentes, estes últimos saíram prejudicados. “Os estudantes foram excluídos diversas vezes. E a gente protestava, a gente ia à reitoria, conversava com o DCE [...] até isso se acalmar demorou” (CLEMENTINA, 2022, informação verbal).

Em 2017, o reitor nomeou uma outra comissão para fazer a heteroidentificação. Há uma disputa sobre essa política [...]. Os estudantes foram excluídos de todo o processo. A gente tinha voz e participação, a partir de 2017, isso deixa de existir, a gente é excluído. Em 2018, a gente começa a participar como parte da comissão [...]. Em 2019, todos os estudantes de coletivos negros foram excluídos. Todos os estudantes. (JOVELINA, 2022, informação verbal).

¹⁴³ Disponível em: <https://www.uff.br/sites/default/files/estatuto-regimento-uff.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

Mesmo com a legislação pautando o trabalho da heteroidentificação por meio das comissões, fazendo com que seja uma etapa administrativa dentro do processo seletivo do SISU, entende-se que o trabalho da Comissão extrapola o espectro operacional, podendo também ser lido como político. Estar diante de uma/um candidata/o que nem sempre tem o domínio das tecnologias, que talvez nunca tenha refletido sobre sua condição étnico-racial faz com que as/os membras/os da comissão se deparem com situações que extrapolam o viés técnico do apta/o *versus* não apta/o. A seguir é possível verificar a evolução histórica dos recursos impetrados pelas/os candidatas/os que não eram consideradas/os pretas/os ou pardas/os pela comissão.

Gráfico 1- Recursos impetrados -Comissão de heteroidentificação - UFF
2017.2 a 2022.2



Fonte: Elaboração própria.

É possível perceber que o número de recursos no segundo semestre de 2017 apresenta um alto índice. Isso pode ser atribuído à recém-criada comissão, que passa a verificar a veracidade das informações prestadas pelas/os candidatas/os. “O SISU traz como regra para identificar ou não quem faz jus àquela vaga, os aspectos fenotípicos da pessoa. Então se você tem pai, mãe avó, não interessa é que você apresenta aqui, é a cara que eu estou vendo aqui” (IVONE, 2022, informação verbal). Ao observar as narrativas, nota-se que falta melhor compreensão das/os candidatas/os a respeito do papel da comissão de heteroidentificação, bem

como sobre quem são as/os agentes sociais que têm direito à lei. As entrevistas revelaram que inúmeras/os candidatas/os e pessoas que as/os acompanhavam durante o procedimento de heteroidentificação não compreendiam/aceitavam a decisão da banca, por atribuir o direito à reserva de vagas étnico-raciais à ascendência preta ou parda e não à sua leitura fenotípica.

Eu dizia “qual é o lugar na universidade nisso aí?” [...] era isso que eu dizia o tempo todo: o objetivo dessa política é incluir e não excluir ninguém, ou pelo menos não produzir injustiças. Por isso que eu digo que nesse período que eu fiquei teve uma fraude. Uma fraude [...], era uma menina loira de olhos verdes, que veio com aquela história do avô imaginário. É possível que isso tenha diminuído por conta das comissões (TERESA, 2022, informação verbal).

Tem alguns casos que faz com que a gente tenha algumas incertezas. Para fazer o vídeo a gente pede que o candidato tenha uma boa iluminação, uma parede branca ao fundo e filme pessoalmente o rosto e fale uma frase se autodeclarando. Nem todo mundo tem parede branca em casa [...] a gente recebe o vídeo com a parede de tijolo e tal [...] às vezes no quintal, tem um muro, uma cerca, uma coisa assim. Isso não inviabiliza a avaliação. O que inviabiliza a avaliação, que faz com que a gente pense que pode ser má-fé[...] que são vídeos gravados no escuro, escuro mesmo, aí complica [...] aí a gente joga para recurso, porque a pessoa tem o direito de recorrer, isso também está previsto em lei. E a gente não sabe se a pessoa grava no escuro pela má-fé, pela desatenção [...] (IVONE, 2022, informação verbal).

A respeito dos recursos, observa-se que os demais semestres mantêm certa estabilidade, com o segundo semestre apresentando um número menor de reclamantes. Isso ocorre porque, tradicionalmente, o segundo semestre possui uma entrada menor de estudantes do que no primeiro. “A gente tinha que dizer não pelo aspecto legal, tínhamos que dizer não pelo que nós entendíamos ser o correto. Tanto que depois nosso processo ficou conhecido como um dos processos mais bem estruturados. O próprio ministério público reconheceu que estávamos seguindo caminhos muito bem estabelecidos” (ALMIR, 2022, informação verbal).

Assim, instada pelos coletivos de estudantes negros e pelo MPF, a Prograd criou um grupo de trabalho denominado “Comissão de Estudo do Acompanhamento e da Aferição da Autodeclaração de Raça e Etnia nos Concursos para Ingresso de Estudantes e Servidores na UFF”, formado por: docentes estudiosos da temática, servidores envolvidos com a questão (seja por militância, seja pelo cargo ocupado), discentes de coletivos negros da UFF e representantes da Prograd (pró-reitor e servidoras) (SILVA, *et. al.*, 2020, p. 338).

Consoante a atuação nas redes sociais dos movimentos da UFF, também foi possível verificar algumas pessoas que tiveram suas candidaturas indeferidas denunciando que foram injustiçadas durante o processo de seleção via reserva de vagas. “As comissões de verificação analisam os vídeos [...] e obviamente a classificação das pessoas vai depender muito de quem

olha [...] inclusive há situações que mesmo com o mandado de segurança, nós ratificamos a inaptidão do candidato e o juiz obriga a UFF a matricular, porque é uma questão de como a pessoa é vista” (BETH, 2022, informação verbal).

No âmbito do SISU a gente deu um salto de qualidade, a comissão que atua no SISU, a gente se reúne periodicamente. O que está na comissão de heteroidentificação está tudo definido por lei. [...]. Uma pessoa vai lá e questiona, corre o risco de invalidar todo do SISU da universidade. Então a gente tem que ser muito criterioso, seguir exatamente o que está previsto nas portarias (IVONE, 2022, informação verbal).

Na concepção de Nunes (2018) isso ocorre porque, possivelmente, essas/esses reclamantes não teriam intenção de fraudar o sistema, mas procuraram o ingresso por cota étnico-racial por desconhecerem como se caracteriza a classificação racial brasileira para além da estabelecida pelo IBGE.

Algumas pessoas nitidamente, nas oitivas, verificamos que não tinham esse conhecimento, até porque esse debate étnico-racial não é um debate que se tem nas escolas em relação a isso. Tinha muita gente que falava “ah, eu acho que isso era p’ra mim porque afinal de contas o meu pai...” e a gente explicava: “não, não é, porque afinal de contas, a sociedade se lê como uma pessoa branca, você não é discriminada porque seu pai é negro, porque sua mãe é negra, é que você é, o que você apresenta socialmente” (BETH, 2022, informação verbal).

Seriam candidatas/os que cotidianamente se apropriam do privilégio da branquitude de forma tão naturalizada que não percebem que essa garantia decorre de seu pertencimento a dado segmento racial. Por isso, ainda que as comissões não tenham o poder de punição na forma da Lei, são elas que, em certa medida, realizam o controle social da política de reserva de vagas raciais na universidade e por isso a exigência de uma atuação cuidadosa.

Claro que as pessoas que eram beneficiárias e deixavam de ser, essas pessoas sempre se queixavam muito desse processo. [...] O aluno uma vez entrando, visto que ele era autodeclarado era muito difícil você retirá-lo, teria que abrir um processo civil e não nos caberia fazer isso. Só se alguma entidade se mostrasse preterida em relação a vaga que o fizesse, não caberia à universidade fazer isso. Só se fosse uma ação muito marcada de que houve uma ação delitosa de entrada você poderia abrir um processo administrativo contra aquele estudante (ALMIR, 2022, informação verbal).

Parece-nos que os limites de intervenção da universidade por meio das comissões não eram/são suficientemente esclarecidos, levando a conflitos entre os diferentes agentes sociais sobre a punição das/os candidatas/os que porventura apresentassem alguma inconsistência nas informações prestadas. “A gente não tem poder de polícia. Eu acho que eu acho que um dos grandes ruídos que acontecem entre os coletivos e essas instâncias é que os coletivos acham

que a gente tem esse poder de punição, de polícia. Não é o nosso caso. A única punição que a universidade dá é disciplinar” (BETH, 2022, informação verbal). Sobre essa matéria, vale ressaltar que:

O controle é o que possibilita aperfeiçoar as políticas públicas dando a elas maior efetividade – objetivo caro ao Estado democrático de direito. As ações afirmativas no ensino superior público, em virtude de suas singularidades no Brasil, exigem cuidado e refinamento na produção de dados para possibilitar ao gestor acadêmico tomadas de decisão adequadas, a fim de não frustrar as expectativas que aquelas iniciativas guardam (SANTOS; SOUZA; SASAKI, 2013, p. 557).

Nesse sentido, nota-se que há, no interior da comissão de heteroidentificação da UFF uma lacuna na formação das/os agentes implementadoras/es da política no que se refere à compreensão da questão racial e do objetivo de se ter uma política pública voltada para negras/os na universidade. Ainda que longos, considera-se que os depoimentos abaixo são essenciais para compreender as tensões entre as/os agentes implementadoras/es e integrantes da comissão. Acredita-se que uma formação voltada para as relações étnico-raciais poderia contribuir positivamente para que as decisões tomadas pela banca de heteroidentificação fossem mais assertivas do ponto de vista procedimental. Simultaneamente, esse tipo de formação pode contribuir para uma universidade antirracista, visto que abarcaria os três segmentos da comunidade acadêmica.

No início da discussão de como deveria ser a participação e que deveria ter uma capacitação de quem vai compor a Comissão de heteroidentificação. Não pode ser uma coisa burocrática. A banca tem que ter o mínimo de formação sobre raça, sobre formação racial brasileira, sobre miscigenação, os entendimentos entre as pessoas que faziam parte da banca eram completamente diferentes, eram entendimentos completamente difusos [...]. Havia uma diretriz administrativamente, no sentido de como aplicar a lei. Não tinha a parte da formação. A comissão de heteroidentificação não é só uma lei administrativa, tem o como ela é cumprida. [...] não era só a questão da data do edital, da relação do documento [...] a questão central estava na leitura do fenótipo da pessoa. Estava no momento da banca, a pessoa entra, senta e... é negro, não negro. Essa diferenciação das três pessoas da banca, e aí se verificou que precisava de formação [...]. Essa questão mais política não tinha (CLEMENTINA, 2022, informação verbal).

Não teve um debate sobre a questão racial em si. Você está falando do ponto da formação. Esse ponto é um ponto capenga há muito tempo. Na primeira comissão, em 2017, todos os professores envolvidos desenvolviam pesquisas sobre relações raciais e os estudantes que foram chamados também. A partir de [...] entrou um monte de gente que não tem nenhuma formação sobre a questão, que nunca nem debateu raça. [...]. Tinha aluno e professor que nunca tinham debatido o assunto. Eles começaram a chamar pessoas que não tinham esse debate. No momento da formação era uma aula, era uma aula que eu nem considero aula. Era um momento para falar sobre o processo funcionava, mas não tinha um debate sobre pigmentocacia, sobre os

diferentes tipos de fenótipos negros. Não tinha esse debate e então muita gente chegava ali despreparado para participar [...]. Essas pessoas ficaram esse tempo todo e não desenvolveram um programa de preparação para participar da comissão, um programa de reflexão sobre a questão racial. Eu acho que falta isso, eu acho não. Eu tenho a certeza absoluta (JOVELINA, 2022, informação verbal).

Não teve uma formação. Ninguém queria entrar nessa discussão. Até porque muita gente na UFF era contra. E a gente tinha medo naquele momento, de ao entrar na discussão, voltar a discussão de “vamos acabar com isso” [...] a gente já estava com um movimento anti-cotas muito forte. Naquele momento não havia clima político para fazer um debate mais contundente. Naquela hora era, se a gente discutir, vai ter uma paralisação, a gente teve que ter muito jogo de cintura para não ter um prejuízo maior [...] então a gente não tinha clima institucional para isso (TERESA, 2022, informação verbal).

As falas acima elencadas levam à suposição que, para a UFF, a política de reserva de vagas de corte étnico-racial, em especial o campo da heteroidentificação fenotípica, se reduzia ao cumprimento da legislação e da determinação judicial. Aqui reside uma das questões mais instigantes deste estudo: a UFF, ao mesmo tempo em que se coloca como uma das universidades mais avançadas em termos de pesquisa, ensino e extensão, mantém o conservadorismo e o racismo vivos e materializados em suas decisões e silenciamentos. Os relatos anteriores informaram que abordar a temática ações afirmativas poderia ser causa de constrangimentos e incômodos junto à certas pessoas e grupos dentro da instituição. Agora, vê-se que a ausência das discussões ocorre também dentro da estrutura responsável pela implementação da política, o que, crê-se traz prejuízo ao entendimento da importância da ação afirmativa de viés étnico-racial e ao processo de tomada de decisões pelas/os responsáveis pela aferição racial.

6.3. A Assessoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade – AFIDE/UFF

Como resposta à ausência de uma estrutura voltada para a política de ação afirmativa de cunho racial e mediante a visibilidade negativa trazida pelas denúncias, a UFF, por meio da portaria n.º 60.370, de 22 de dezembro de 2017¹⁴⁴, criou a Assessoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade – AFIDE/UFF¹⁴⁵. Vinculada ao gabinete do reitor e instituída com a tarefa de assessorar a implementação e acompanhar as políticas de ação afirmativa étnico-racial da UFF, tem entre suas atribuições:

¹⁴⁴Disponível em: https://www.uff.br/sites/default/files/sites/default/files/imagens-das-noticias/afide_-_portaria_60.370.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

¹⁴⁵A este respeito ver: <https://afide.uff.br/>. Acesso em: 02 nov. 2022.

1. Articular, sugerir e monitorar as Políticas e Programas de Ações Afirmativas da UFF, bem como acompanhar as ações já implementadas junto às pessoas pretos (as), pardos (as) e indígenas na Universidade;
2. Articular as ações que garantam o direito à diversidade, promovam a pluralidade de ideias, ampliem a inclusão e contribuam para o fortalecimento de uma política universitária comprometida com a superação das desigualdades e o respeito às diferenças;
3. Propor mecanismos de monitoramento, acompanhamento e avaliação sistemática das medidas adotadas na universidade; bem como a criação de comissões, núcleos e comitê gestor de políticas afirmativas e inclusão social (AFIDE, 2022, n.p.).

Seus objetivos são:

[...] promover a integração de ações institucionais, pedagógicas e acadêmicas voltadas para a elaboração e implantação de medidas de políticas de valorização da diversidade e equidade, por meio de diversas ações articuladas para a garantia das identidades étnico-raciais, na eliminação das barreiras pedagógicas, comunicacionais, metodológicas, programáticas e atitudinais, nos diversos ambientes, instalações, equipamentos, mobiliários e em materiais didáticos, que envolvam o acesso e permanência estudantil no ensino superior (graduação e pós-graduação), em indissociabilidade entre ensino, pesquisa, inovação e extensão (AFIDE, 2022, n.p.).

A AFIDE, de acordo com a portaria n.º 60.370/2017, teria um escopo de atuação com perfil propositivo, não se restringindo ao gerenciamento das comissões e grupos de trabalho voltados à reserva de vagas étnico-racial. De acordo com as entrevistadas,

A AFIDE que é uma comissão permanente, composta por representantes das três categorias que compõem a universidade [...]. A AFIDE expande um pouco suas atividades não se atendo à questão da verificação das denúncias, mas também ela atua na formação de uma cultura e na disseminação da discussão da importância das cotas étnico-raciais para o ingresso na universidade [...]. Ultimamente tem atuado na também na formulação da garantia das cotas na pós-graduação, que na universidade ainda está meio solto. Existe este esforço de institucionalizar e formalizar legalmente no âmbito da universidade e se utilizando da autonomia universitária essa possibilidade (IVONE, 2022, informação verbal).

É necessário que a universidade tenha um projeto e que a assessoria possa ser um instrumento de facilitação para que se formem cartilhas educativas sobre a questão racial, sobre o que são as ações afirmativas, o histórico para que as pessoas possam conhecer a política pública e possam inclusive zelar por elas. Porque você só zela por aquilo que você a importância, você sabe o que é, entende do que se trata (BETH, 2022, 2022, informação verbal).

A Assessoria nasce da percepção da administração central da universidade de que seria necessário atender às pressões internas e dar algum tipo de resposta às crescentes demandas. “A pessoa responsável pela AFIDE é o assessor. A figura do assessor é responsável pela AFIDE e existe uma comissão que tem como objetivo dar apoio a essa assessoria”

(JOVELINA, 2022, informação verbal). As entrevistas indicam que a criação da assessoria não se deu por um entendimento institucional sobre a importância do debate étnico-racial na universidade e conseqüentemente da implementação de políticas de ação afirmativa, mas sim, por uma necessidade de dar uma resposta às pressões internas e externas que ocorriam devido às denúncias de possíveis fraudes no processo seletivo.

O reitor sabia que eu era afeita à temática e me falou “você vai presidir uma comissão [...]. Eram quase 300 processos e por conta disso a gente montou a Comissão, a gente conseguiu dar conta [...]. O cenário me preocupava muito, eu lembro de dizer “eu resolvi o seu problema deste momento, não resolvi o problema da universidade” [...] E Ele “então vamos criar um setor, já que a UFF não tem nada coordenado com relação a isso” e daí saiu a proposta da AFIDE (TERESA, 2022, informação verbal).

A assessoria foi um cargo criado por conta da exigência das bancas de heteroidentificação, da implementação das bancas de heteroidentificação [...] por conta da implementação se viu necessário criar essa assessoria p'ra poder organizar essas bancas porque até então a universidade não tinha uma necessidade desse cargo porque era autodeclaração, mas à medida que se precisou ter as bancas, precisou também ter algum tipo de gestão que fosse responsável [...]. Precisava ter alguém que respondesse em termos institucionais e jurídicos para a UFF [...] esse cargo é uma função onde a UFF coloca um rosto para também responder para fora da universidade as cobranças e as demandas da sociedade civil em relação às ações afirmativas [...]. A AFIDE é um grupo de pessoas que mais ou menos funcionam como um colegiado da assessoria. [...] eu tenho esse grupo de pessoas que seriam um colegiado que auxilia e também opina sobre uma série de questões sensíveis (BETH, 2022, informação verbal).

A AFIDE foi uma movimentação acima de tudo política em que a reitoria precisava demonstrar mais proximidade e mais compromisso com a pauta racial. É um momento em que fica feio uma universidade deste tamanho não ter algo que se pense especificamente ações afirmativas. Foi uma luta de anos, de vários professores que são super aliados [...] tiveram vários sujeitos que passaram por esse caminho [...]. Politicamente foi positivo para eles continuar com esse pioneirismo a UFF sempre foi pioneira, continuar com cotas, com as ações afirmativas era bom, foi onde a política pôde acontecer. A AFIDE nasce dessa junção de interesses, desejos e o contexto político que precisava ser reafirmado. A gente sofreu um golpe [...] então era necessário que a universidade se colocasse à frente desse processo e tomasse para si a pauta antirracista (CLEMENTINA, 2022, informação verbal).

A gente pretende, e essa é a leitura que eu faço das discussões: ser um ponto de apoio da reitoria e de pressão também para continuar a ter a oferta se utilizando da autonomia universitária, mas a gente não sabe até que ponto [...] quais são os limites e as possibilidades até onde a gente pode pressionar a reitoria ou subsidiar a reitoria para se utilize da autonomia universitária para que continue ofertando vagas dentro das cotas raciais [...]. A avaliação é não é só positiva como é necessária. É uma questão de reparação de justiça (IVONE, 2022, informação verbal).

Tendo como ser uma interlocutora entre as diferentes instâncias da UFF a respeito da diversidade e equidade étnico-raciais, por via articulação de diferentes ações que promovam o debate sobre relações raciais, a AFIDE ainda não conseguiu materializar suas atribuições e objetivos, o que provoca alguns tensionamentos. “Os coletivos negros sempre pressionaram para que a AFIDE produzisse um material sobre quem tem direito às cotas raciais. Os coletivos negros produziram um material desses e colocou nas redes sociais [...]. Isso é uma política que a gente debateu e que não foi colocada” (JOVELINA, 2022, informação verbal). Mesmo não sendo a responsável pelos procedimentos de heteroidentificação, a Assessoria é uma das bases que possibilita o cumprimento da lei na universidade, por isso considera-se importante que a AFIDE tenha uma participação mais efetiva na construção da política.

O que eu tentei fazer enquanto eu estive à frente da AFIDE, foi tentar fazer com que a AFIDE não fosse ela, a implantadora da discriminação. Se é uma coisa que a universidade é obrigada a fazer por princípios legais, que ela seguisse. Mas pelo princípio da inclusão e não da exclusão como muita gente queria (TERESA, 2022, informação verbal).

A coordenadora do SISU também compõe a AFIDE, tem outras pessoas que são da comissão do SISU e que também compõem a AFIDE. No âmbito da comissão do SISU nós somos cumpridores de lei, de portarias, não há espaço, justamente por isso, para evitar judicialização [...]. No âmbito da AFIDE não. É um espaço onde internamente a gente discute questões, desenvolve a discussão sobre certas questões e coloca o dedo em certas feridas na ferida e jogamos para a comunidade acadêmica [...] e como tem a participação das três categorias, acaba se tornando um espaço democrático de discussão (IVONE, 2022, informação verbal).

Chama atenção na portaria, a disposição da AFIDE em dialogar com os movimentos organizados da sociedade civil e com organismos nacionais e internacionais, por meio de programas e projetos de cooperação técnica que assegure a política de ação afirmativa étnico-racial. “Assim essa assessoria foi criada [...] e a função inicial era essa: cuidar dessas bancas de heteroidentificação, fazer essa ponte entre a UFF e os próprios movimentos sociais, os coletivos da UFF em relação às questões relacionadas às ações afirmativas, então esse era o trabalho. E tem sido esse o trabalho” (BETH, 2022, informação verbal). Os relatos nos levam a inferir que, a despeito do exposto na portaria n.º 60.370/2017, a AFIDE ainda não possui uma atuação plena.

Em 2020 a gente se articula com todos os coletivos e inclui o DCE. Os coletivos e o DCE, com o pessoal da pasta de combate ao racismo [...]. A gente faz uma reunião com o reitor. E fala com o reitor que não deveria ser um assessor, que deveria ser um grupo, isso não deveria ter a função de uma pessoa. Lista uma série de demanda e nessas demandas a gente queria uma

representação discente e técnica na AFIDE, nessa comissão. E pouco depois disso foi implementado (JOVELINA, 2022, informação verbal).

É um processo de construção. A AFIDE está nesse processo de fortalecimento e de construir um espaço que é dela, legítimo, legal [...]. É uma atuação que ultrapassa a questão da verificação das fraudes e das denúncias e entende-se que há outras questões que devem ser realizadas ou pelo menos discussões que devem ser provocadas e a AFIDE assume esse protagonismo de promover a universidade a discutir essas questões [...]. Expandiu sua atuação como um espaço político e de formação [...]. Ainda há questões que estão no âmbito da disputa como a questão nas cotas da pós-graduação (IVONE, 2022, informação verbal).

Com essa gestão nunca foi negada uma conversa, uma reunião. A política para existir precisa de um diálogo com a reitoria. Se a política precisa ser implementada, precisa ter esse diálogo [...]. Hoje é o melhor momento para dialogar. Quando começamos com isso o terreno era árduo. Hoje a relação tem melhorado, é um processo que vingou e que tem dado bom resultado. É um processo de crescimento mútuo. Hoje é mais fácil, o momento mais profícuo é hoje e agora (CLEMENTINA, 2022, informação verbal).

Os relatos acima indicam que, a partir de 2020 a relação entre as/os diferentes agentes sociais começa a distensionar. O diálogo, que por certo período, foi inexistente, especialmente entre o corpo discente e a AFIDE começa a ser construído, resultado das pressões do movimento estudantil e dos coletivos negros da universidade que passam a pautar maior participação no âmbito das comissões de heteroidentificação étnico-racial e na assessoria. As entrevistas trouxeram uma percepção de que há a intenção dos diferentes grupos da universidade em estabelecer um trabalho em conjunto, visando o estabelecimento de uma agenda voltada para o enfrentamento ao racismo e com orientações a respeito da política de ação afirmativa da UFF, entretanto, ainda que esta pauta tenha aparecido nas falas, não foram identificadas projetos e/ou planos voltados para esses temas.

6.4. Cotas na pós-graduação: um debate necessário

O processo de entrevistas trouxe relatos significativos a respeito da implementação das reservas de vagas de corte étnico-racial nos cursos de pós-graduação da UFF que se considera oportuno pontuar nesta tese. A Portaria Normativa n.º 13¹⁴⁶, publicada em 13 de maio de 2016, estabelece que as universidades estabeleçam reserva de vagas étnico-raciais no âmbito da pós-graduação. Em 2020, a Portaria Normativa n.º 545, de 16 de junho¹⁴⁷, revoga a portaria anterior e a implementação de reserva de vagas étnico-raciais deixa de ser obrigatória. Porém,

¹⁴⁶A este respeito ver: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-normativa-mec-013-2016-05-11.pdf>.

¹⁴⁷A este respeito ver: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-545-de-16-de-junho-de-2020-262147914>.

alguns dias depois, a Portaria n.º 559, de 22 de junho de 2020¹⁴⁸, torna sem efeito a Portaria n.º 545, restabelecendo assim as orientações dispostas na Portaria de 2016.

Segundo o *site* institucional da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROPI)¹⁴⁹, a UFF possui 106 cursos de pós-graduação. “As cotas na Pós-Graduação não estão implantadas universalmente, tem um ou outro curso. A UFF não implantou e a discussão não avançou. A não ser que venha alguma coisa de baixo para cima, como foi as cotas na graduação, porque a UFF só aderiu as cotas deste jeito” (TERESA, 2022, informação verbal). Foi possível notar, a partir dos relatos das/os entrevistadas/os, que existe um certo entendimento de que não há interesse da universidade em implementar as reservas de vagas étnico-raciais nos programas de pós-graduação. Em 2022, a Resolução CEPEX/UFF n.º 1.031, de 27 de julho¹⁵⁰, “Determina critérios mínimos sobre políticas de ações afirmativas na modalidade de cotas a serem incluídos nos processos de seleção de todos os programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal Fluminense”. O texto da resolução versa que:

Art. 2º O número de vagas reservadas em cada processo seletivo, será fixado em edital, tendo como referência mínima: § 1º -20% do número de vagas serão reservadas para candidatos optantes negros (pretos e pardos) e indígenas. Quando o processo seletivo for realizado por áreas de concentração, linhas de pesquisa, por áreas de estudo ou por outra forma de agrupamento dos componentes do respectivo Programa, o percentual de 20% será mantido em cada um deles (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. RESOLUÇÃO CEPEX/UFF – N.º 1.031, 2022, n.p.).

“Eu não aguento mais as pessoas acharem que existe uma falha na qualidade intelectual e que a entrada das pessoas por cota vai prejudicar o programa de pós-graduação (LECI, 2022, informação verbal). Essa afirmativa nos permite supor que a justificativa para a não implementação da reserva de vagas, mesmo após a resolução, é próxima da utilizada pelos setores que se manifestam contrariamente à política de ação afirmativa de cunho étnico-racial nos cursos de graduação. Ainda sim, a literatura começa a identificar avanços no que se refere ao crescimento do número de cursos de pós-graduação que adotam o sistema de reserva de vagas de corte étnico-racial (VENTURINI, 2019; VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020; ANJOS; GUEDES, 2021).

Em razão das preocupações com impactos na qualidade dos programas e consequente avaliação da Capes, os programas mais bem avaliados poderiam ser mais resistentes à criação dessas políticas. No entanto, os dados indicam

¹⁴⁸A este respeito ver: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-559-2020-06-22.pdf>.

¹⁴⁹A este respeito ver: <https://www.uff.br/?q=grupo/pos-graduacao>.

¹⁵⁰Disponível em: <http://www.noticias.uff.br/bs/2022/08/145-22.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2022.

que há programas com notas 6 e 7 instituindo ações afirmativas, o que pode ser usado como argumento nas discussões de programas que ainda estão em fase de análise e aprovação dessas medidas (VENTURINNI; FERES JÚNIOR; 2020, p. 904).

A resistência dos programas de pós-graduação em inserir ações afirmativas voltadas para o ingresso de negras/os, podem gerar prejuízos quase que imediatos: o primeiro refere-se à contradição em se ter uma universidade diversa e plural na graduação e diametralmente oposta na pós-graduação, uma vez que esse é espaço historicamente marcado pela presença da elite branca. Segundo, a democratização do acesso não atingiria o tripé ensino-pesquisa-extensão, elemento precípua da instituição universitária, visto que tradicionalmente é no âmbito da pós-graduação que se encontram a maioria das pesquisas acadêmico-científicas.

A gente vê a questão das cotas na pós-graduação. E a gente vê que a universidade até hoje não implementou as cotas na pós-graduação. A universidade faz vista grossa para a legislação [...]. Os programas que implementaram as ações afirmativas, implementaram por conta da luta dos movimentos de estudantes negros. Os estudantes vão às reuniões de colegiados e falam ‘vocês têm que cumprir a lei’ (JOVELINA, 2022, informação verbal).

A gente ainda está em 2012 quando se pensa em pós-graduação [...]. Em 2022 e a gente ainda está discutindo isso [...]. É uma questão de mudança perspectiva, de desconstrução do racismo historicamente construído que está muito disseminado, muito arraigado em nossa sociedade e a universidade não está descolada da sociedade (IVONE, 2022, informação verbal).

É incontestável que os cursos de pós-graduação da universidade não vêm cumprindo em sua plenitude a legislação no que tange a reserva de vagas de corte racial. Nota-se que assim como a implementação das cotas nos cursos de graduação, a reserva de vagas na pós-graduação será efetivada somente a partir do momento em que os movimentos e coletivos negros se voltarem fortemente sobre essa questão. “Eu olho com muito orgulho para a UFF que eu vejo hoje. Não orgulho da instituição em si. Orgulho da luta que os movimentos realizaram. Quem construiu essa UFF diversa que a gente tem hoje são os movimentos negros anteriores a nós, o movimento negro como um todo e o movimento negro atuantes dentro da universidade” (JOVELINA, 2022, informação verbal). Essa afirmativa leva a suposição de que sem a participação dos movimentos de luta por igualdade e justiça racial, provavelmente o cumprimento da legislação na universidade no que concerne à reserva de vagas étnico-raciais nos cursos de graduação não seria implementada de forma a garantir que o ingresso ocorra de acordo com as previsões legais.

6.5. Mulheres negras em espaços decisórios: narrativas uffianas

A partir do momento em que os percursos metodológicos conduzem esta pesquisa à entrevista com cinco mulheres negras, torna-se inevitável abordar questões voltadas para a participação desse grupo em espaços acadêmicos e de gestão. Aqui, me permito fugir à liturgia que circunda a produção de uma tese de doutorado e todo o regramento exigido pela academia e me colocar como a sexta mulher negra dentro dessa narrativa. Ainda que meu papel seja de aquela que pesquisa, que indaga, que analisa as falas e as pausas nos processos de entrevista, foi quase que impossível não me sentir parte das histórias dessas mulheres.

Todos os relatos apontam similaridade nas trajetórias. Todas relataram já ter sofrido alguma situação racista no interior da UFF. Atribuem isso ao racismo sistêmico que se expressa em todas as relações sociais e que a instituição, como parte da estrutura social, reproduz as práticas hierarquizantes de raça e gênero. A interseccionalidade, conceito elaborado por Kimberly Crenshaw (1991), contribui para o entendimento a respeito dessa relação.

Os esforços feministas para politizar as experiências das mulheres e os esforços antirracistas para politizar as experiências das pessoas de cor frequentemente ocorreram como se as questões e experiências que cada um detalha ocorressem em terrenos mutuamente exclusivos. Embora o racismo e o sexismo se intersectem prontamente na vida de pessoas reais, raramente o fazem nas práticas feministas e antirracistas. E assim, quando as práticas expõem a identidade como mulher ou pessoa de cor em uma proposição ou/ou, elas relegam a identidade de mulheres de cor a um local que resiste a ser contado (CRENSHAW, 1991, p. 1242, tradução nossa)¹⁵¹.

Carla Akotirene (2019) aponta que são as mulheres negras as mais atingidas pelas expressões do racismo e do colonialismo. Isso se reflete em todos os espaços, independentemente do papel social exercido pela mulher negra, como relata uma das

¹⁵¹No original: Feminist efforts to politicize experiences of women and antiracist efforts to politicize experiences of people of color have frequently proceeded as though the issues and experiences they each detail occur on mutually exclusive terrains. Although racism and sexism readily intersect in the lives of real people, they seldom do in feminist and antiracist practices. And so, when the practices expound identity as woman or person of color an either/or proposition, they relegate the identity of women of color to a location that resists telling (CRENSHAW, 1991, p. 1242).

entrevistadas: “Eu coloco isso... e eu falo sim para as pessoas entenderem... não é porque essa mulher preta alcançou esse espaço que essa desigualdade acabou, se encerrou, pelo contrário, ela persiste [...]” (LECI, 2022, informação verbal).

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais (AKOTIRENE, 2019, p. 19).

Assim, para a mulher negra sempre haverá uma baliza pautada na desconfiança e na desqualificação de que aquele corpo é capaz de produzir conhecimento e questionamentos.

Sempre há um demérito na ocupação nesse cargo, falas preconceituosas nessa ocupação por ser mulher e por ser preta. Ao mesmo tempo temos oportunidade de avançar e ocupar espaços de liderança e desenvolva políticas que possam possibilitar maiores oportunidades para outras pessoas pretas (LECI, 2022, informação verbal).

Mesmo quando ocorre o ingresso em um espaço profissional socialmente lido como privilegiado, a negra precisa provar que merece ocupar esse lugar.

Eu sempre entendi que o meu degrau é um pouco mais alto em relação aos meus colegas, mas isso não poderia ser motivo para eu me calar, me omitir, não me posicionar sobre aquilo que eu entendo de forma técnica ou de forma ética [...]. Eu acho que é uma luta, você tem que provar todos os dias porque que você está li. [...] o mérito vem, o reconhecimento vem, mas para a gente é como se viesse por um caminho mais longo, mais sinuoso ou com mais obstáculo para conseguir ser ouvida (IVONE, 2022, informação verbal).

Se a presença negra em um espaço decisório do ponto de vista institucional, para além dos desafios já presentes nessas trajetórias, traz de algum modo uma responsabilidade a essas mulheres. O que se quer afirmar que existe um custo que geralmente não atinge as mulheres brancas.

No geral as acadêmicas negras, já gravemente marginalizadas pelo racismo e sexismo institucionalizados da academia, nunca se convenceram plenamente de que lhes é vantajoso (quer em matéria de progresso na carreira, quer de comodidade pessoal) declarar publicamente seu compromisso com a política feminista (hooks, 2013, p.168).

Collins (1998) afirma que as mulheres negras são oprimidas em três dimensões: econômica, via desqualificação e exploração do trabalho; na dimensão da negação e dos direitos; e na dimensão política e ideológica que se referem aos estereótipos negativos atribuídos às mulheres negras. Essas dimensões serviriam, segundo a autora, de base para justificar o não acesso das mulheres negras em certos espaços, funcionando assim como um

mecanismo de dominação no espaço laboral e da academia, onde o colonialismo e o sexismo adquirem materialidade.

É uma tentativa de silenciamento constante. Porém a gente tem história, a gente sabe de onde a gente veio e a gente não aceita [...] é uma tentativa de silenciamento e resistência ao mesmo tempo. O boicote e o silenciamento são traços do racismo. É negar a fala de uma pessoa negra, negar a existência de uma pessoa negra, negar a experiência da pessoa negra. É reproduzido e exercido pelos gestores brancos da universidade e em alguns momentos é exercido e reproduzido pelos gestores negros da universidade também (JOVELINA, 2022, informação verbal).

O relato acima explicita como a dominação opera no interior do ambiente institucional. Esse método tem como objetivo central a invisibilização das mulheres negras que acabam por ir para o embate para assegurar o lugar que, na maioria das vezes, foi conquistado legitimamente. “Eu tive muitos enfrentamentos e embates... é preciso uma mulher preta para enfrentar mesmo [...]. Minha cabeça fervilha de ideias, de forçar a UFF a se abrir a diversidade, porque a diversidade possibilita uma formação melhor, não é possível que as pessoas não enxerguem isso” (LECI, 2022, informação verbal). Se fazer enxergar é mais um desafio no cotidiano das negras gestoras e das negras acadêmicas.

Assim, ao evidenciar a ausência, o que surge é a necessidade de instalar uma nova presença carregada de especificidade. Uma diferença que é narrada, caracterizada, mas nunca questionada no que a torna possível e viabiliza. Como consequência, é possível demarcar uma nova área de ação especializada para leis e políticas estatais que procuram avançar sobre a discriminação. Enquanto isso, o tema do privilégio permanece no mesmo lugar sem ser questionado, sem um único golpe no modelo estruturante que o torna possível (ESPINOSA-MIÑOSO, 2022, p. 442).

Esse capítulo, o último da presente produção científica, traz elementos que se julgam ser importantes para possíveis estudos no futuro. Alguns deles trazidos por nossas/os entrevistadas/os nos levam a crer que o debate sobre a validade das políticas de ação afirmativa na educação superior como um dos modos de reparação, restituição e justiça para negras e negros ainda estão presentes em certos ambientes institucionais. Paira, ao refletir sobre os relatos, a percepção de que na UFF o ingresso de pretas/os e pardas/os se deu apenas pelas pressões dos movimentos e coletivos negros, associados à imposição da legislação.

Por qual motivo a Universidade Federal Fluminense tanto resistiu à implementação da reserva de vagas-étnico raciais? As entrevistas, as leituras realizadas, as análises documentais e mesmo a vivência enquanto discente e servidora da universidade não dão conta de encontrar outra resposta que não seja o racismo sistêmico que permeia o ambiente acadêmico. Uma universidade que foi uma das primeiras a estabelecer políticas diferenciadas para o ingresso

em seus cursos de graduação, que se encontra entre as mais interiorizadas do país não consegue implementar ações que ela mesma, por meio de seus debates internos entende como fundamentais, como é o caso das cotas nos cursos de pós-graduação.

Nesse sentido, a AFIDE se posiciona como um agente relevante. Com uma atuação que tem a intenção de ir além do caráter fiscalizador a respeito de possíveis fraudes e inconsciências no processo de heteroidentificação. Em nossa percepção, a assessoria pode e deve ser mais bem explorada, atuando nos debates, discussões e na formação de agentes sociais antirracistas. Como órgão de assessoramento, acredita-se que uma maior aproximação com os movimentos e coletivos negros da UFF pode ser frutífera no sentido de fortalecer as ações e criar perspectivas no que se refere ao estabelecimento de uma UFF que seja concretamente plural e diversa.

Somente a partir de uma política institucional antirracista e anticolonial a universidade poderá avançar na presença de mulheres negras em cargos de gestão e em posições academicamente apreendidas como prestigiadas. Ser uma mulher negra de destaque no interior na UFF ainda significa ser olhada como exótica, como exceção, como algo fora do lugar. O racismo institucional e o sexismo fazem parte do cotidiano das mulheres negras que têm sua atuação profissional e acadêmica em posições de destaque. “Eu quero olhar para uma foto dos pró-reitores da universidade e ver ali metade das pessoas pretas, de mulheres e de homens. Eu quero ver isso. E isso eu ainda não vi” (LECI, 2022, informação verbal). Por isso, é hora de ir além da legislação e seguir o caminho desejado por todas as mulheres negras que constroem a universidade. Essa é a UFF que se quer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E acredito, acredito sim que os nossos sonhos protegidos pelos lençóis da noite ao se abrirem um a um no varal de um novo tempo escorrem as nossas lágrimas fertilizando toda a terra onde negras sementes resistem reamanhecendo esperanças em nós (EVARISTO, Conceição, 2008).¹⁵²

Produzir uma pesquisa em nível de doutoramento requer, sobretudo, zelo acadêmico. Desde os objetivos, caminhos teóricos, construção metodológica até o que se deseja desvendar durante as entrevistas precisa ser pensado, analisado, examinado e avaliado cuidadosamente, de modo a garantir que a hipótese levantada seja validada. No estudo aqui apresentado, a resposta à hipótese de pesquisa se deu por um método científico que, pode ser considerado ainda pouco convencional no que se refere às Ciências Sociais Aplicadas. Inserir referenciais teóricos diferentes da tradição e fugir da rigidez temporal comumente presentes neste campo teórico, me faz crer que minha intenção de elaborar um trabalho em que os movimentos, coletivos e grupos que lutam por igualdade racial fossem valorizados tenha sido bem-sucedida.

Refletir a respeito da melhor forma de apresentar este estudo e as intenções que ele traz, pressupõe uma miríade de questões, que por vezes dialogam, por vezes se contradizem. Se por um lado, havia o temor de que o modo escolhido para esta elaboração não contemplasse os aspectos que interessavam aos objetivos da pesquisa, ao mesmo tempo havia o desejo de avaliar de forma diferenciada uma política social que, muitas vezes vai além de seu escopo que é possibilitar que pretas/os e pardas/os ingressem no ensino superior. Se, por algumas noites, eu acreditava que temas fundamentais na investigação não seriam aprofundados da devida forma, em outras, eu recordava que essa política contempla não somente suas/seus beneficiárias/os, mas toda uma comunidade. Se, muitas vezes a preocupação de fugir ao escopo da pesquisa trazendo abordagens que teriam sua importância, mas que seriam inapropriadas nesta tese causavam pavor, mais vezes ainda a vontade de conceber um estudo com relevância acadêmico-científica que, sobretudo, valorizasse a importância da resistência das organizações e movimentos voltados para a igualdade racial era forte. Se ser discente e servidora da instituição por mim investigada me levava a ser prudente em alguns aspectos, afinal, sou uffiense, por outro, me fez ver que por meio de meu trabalho acadêmico-científico as relações institucionais no que se refere ao estabelecimento de uma universidade antirracista podem ser ressignificadas dentro da UFF.

¹⁵²EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

Acredito que toda pesquisa científica abarca crenças e ideologias. A produção acadêmica é uma forma de militância. Uma militância constituída a partir da junção de diferentes saberes e experiências e de pessoas que aceitaram o desafio de compartilhar seus aprendizados em forma de artigos e livros. Mesmo em meio a elementos poderosos como a imposição da mídia e a força das elites, é a produção teórica-científica que acaba por orientar os caminhos sociais. Escrever é um ato político. Compartilhar os escritos é uma responsabilidade. Por isso, a experiência do levantamento bibliográfico foi tão relevante para a feitura desta tese. Meu desejo foi, através da presença da literatura negra, provar que é possível uma tese de doutorado ou qualquer outro trabalho acadêmico ser produzido com qualidade através de uma produção afrocentrada.

Uma das questões iniciais identificadas no processo de pesquisa refere-se ao quanto é preciso avançar e refletir sobre o enegrecimento das leituras voltadas para o campo científico. Inserir autoras e autores negras/os que abordassem as questões suscitadas neste estudo foi a parte mais longa do processo. Produzir uma tese majoritariamente negra se constituiu em uma tarefa quase que inexecutável. A ausência de intelectuais negras/os nos sites de pesquisa acadêmicos se dá de forma inversamente proporcional aos nomes brancos apareciam no topo das listas de busca por assunto/tema, o que me levou a constatar que o período utilizado para o levantamento bibliográfico seria infinitamente menor se eu me servisse das/os autoras/es brancas/os que li durante toda a minha trajetória acadêmica. Foi essa comprovação que me deu a certeza de que nesta tese, na *minha tese*, teria como principais referências autoras e autores negras/os e que, a tão aclamada bibliografia internacional tida como obrigatória em qualquer trabalho de pós-graduação viria, em grande medida, de intelectuais que têm a mesma cor que eu. Trazer a África e a América Latina foi libertador. Ademais, a opção por utilizar autoras e autores que comumente não se fazem presentes neste campo de estudo trouxe aspectos que enriqueceram meu estudo.

Lamento o fato de não ter sido possível escrever uma tese de doutorado 100% referenciada em autoras/es pretas/os e pardas/os, todavia a pesquisa me mostrou que há (e sempre haverá) espaço para que a intelectualidade negra continue a pesquisar, produzir e publicar obras não somente dentro do âmbito das relações raciais, mas em todas as áreas das Ciências Sociais Aplicadas. Abro aqui parênteses para frisar que a experiência de busca, ao mesmo tempo em que me fez modificar o cronograma da pesquisa, visto que demandou um tempo maior, me levou a debruçar de forma mais incisiva sobre a literatura *latino-amefricana*, o que despertou inquietações que certamente ainda permanecerão por um longo período.

Examinar uma política pública requer estar atenta às variáveis visíveis e invisíveis que acabam por influenciar o modo como essa política é operacionalizada. Avaliar o processo de implementação da política exige observar os aspectos técnicos e políticos que podem exercer influência sobre a condução da política. Talvez por isso, na maioria das vezes, sejam encontradas produções direcionadas à avaliação de resultados e impactos de determinado programa ou projeto. Mesmo ciente dos desafios que apareceriam durante a elaboração desta tese, investigar como se deu a implementação da Lei n.º 12.711/2012, na Universidade Federal Fluminense, trouxe como resultado, a compreensão das respostas institucionais que a universidade deu e ainda dá a certas demandas.

Conhecer as diferentes forças políticas e o grau de ingerência de cada uma delas no processo, perceber que os aspectos procedimentais vão além da tecnicidade exigida e mesmo que a aplicação da legislação é permeada por tensionamentos, fizeram com que as decisões tomadas pela universidade durante a fase inicial da implementação da Lei e, depois quando da exigência da instituição da comissão de heteroidentificação étnico-racial fossem mais bem compreendidas, ainda que me pareça não terem sido as mais adequadas.

Para entender de maneira mais aprofundada o processo de implementação da Lei na UFF e para garantir uma avaliação consistente a respeito dos aspectos políticos e institucionais que permeiam a chamada “Lei de Cotas” na UFF, a presente tese procurou percorrer o caminho da escolarização da população negra no Brasil por meio das lutas históricas que acompanham qualquer tentativa de garantir direitos a quem não é branca/o nesse país. A avaliação do processo de implementação da Lei nos levou a concluir que, para as instituições de ensino, sobretudo aquelas voltadas para a educação superior, estabelecerem uma política de igualdade racial eficaz, as reflexões a respeito da relevância do pensamento anticolonial no âmbito da produção de conhecimento precisam estar no cerne do debate institucional. Nesse sentido, os grupos, movimentos e coletivos que lutam por igualdade racial se constituem em agentes fundamentais para a formação de uma universidade antirracista e anticolonial.

O Brasil nasce enquanto nação, a partir do extermínio da população indígena e da desumanização dos povos negros. Por séculos, a escravização se constituiu na mais lucrativa atividade comercial do país, a tal ponto que mesmo a perda de escravizadas/os na travessia marítima, resultado da superlotação dos navios e das condições insalubres em que o transporte ocorria, não impactava nos lucros dos mercadores de almas. O derramamento de sangue nesse país ocorria por terra, via eliminação de indígenas e por mar, via despejo de corpos negros no Atlântico. Entretanto, da dor e do luto nasce a luta e a resistência de negras e negros. As

primeiras organizações de resistência no Brasil são pretas. O quilombo se constituía no temor de qualquer proprietário de escravizadas/os. Mais do que um espaço de ajuntamento de fugitivas/os, essas comunidades utilizavam suas tecnologias, crenças e saberes para resistir. Era um lugar organizado de acordo com a lógica cultural de seus habitantes, onde as memórias longínquas da África se mantinham vivas.

A assinatura do instrumento legal de abolição da escravização de corpos negros no Brasil pouco mudou o *status quo* a que negras e negros eram submetidas/os. A liberdade não veio acompanhada de qualquer tipo de estrutura que possibilitasse um recomeço sob as asas da liberdade. Se antes o cativo era físico, agora ele passa a ser social. Sem moradia, sem trabalho, sem apoio governamental, percebida socialmente como preguiçosa e perigosa, a massa liberta ocupa os guetos e periferias das áreas urbanas e rurais sem qualquer perspectiva de cidadania. O racismo, até então legitimado juridicamente, passa a ser justificado cientificamente com o crescimento da teoria eugenista, que ganha fortes ecos no Brasil.

Sim, eles diziam, “é preciso ter cuidado com a população negra”. São selvagens, incapazes de adequar-se socialmente e de obedecer. Possuem enormes dificuldades de aprendizado e são sexualmente incontroláveis. É preciso que a polícia tenha atenção redobrada com esses grupos que se utilizam de batuques, feitiçaria e de capoeira para cometer as maiores atrocidades. É impossível com tantas/os negras/os que o Brasil se torne civilizado. De nada vale reformas urbanísticas nas cidades, não adianta fazer do Rio de Janeiro uma *belle époque*. Enquanto o Brasil for negro não é possível qualquer avanço civilizatório. É urgente embranquecer a nação. Esse era o plano.

Surge então, como alternativa ao embranquecimento quase que compulsório, a democracia racial como a solução para civilizar o Brasil. As elites reconheciam que negras/os eram incapazes de evoluir, mas talvez se fossem domesticadas/os pelo povo branco, seria possível aprender a servir e a se comportar como “gente”. Tendo em sua defesa vários intelectuais, o plano de democratizar (e embranquecer) racialmente a população foi posto em prática. Eventos, conferências, seminários com estudiosas/os da Europa e Estados Unidos atraíam a atenção das elites. Tudo para que o Brasil entrasse no seletivo grupo de nações civilizadas.

Contraopondo-se frontalmente às teorias eugenistas e ao embranquecimento da população, ganha visibilidade uma gama de intelectuais negras/os que se posicionam contra a democracia racial como camuflagem das práticas racistas cometidas. Pulverizam-se pesquisadoras/es em vários campos de estudo, multiplicam-se artistas que denunciam a situação racial no Brasil, a militância se inflama. Palmares, de certa forma, renasce. São as

pesquisas acadêmicas que instigam as lutas por igualdade racial. O período entre o fim dos anos 1960 e início dos anos 1980 se notabiliza por estudos no campo das relações raciais. O compartilhamento de vivências internacionais da intelectualidade negra foi um importante subsídio para as produções nacionais, que apontavam a urgência em se debater a relação entre raça, racismo e mobilidade social no Brasil.

Os estudos voltados para a intersecção entre raça, gênero, renda e escolaridade ratificam o que empiricamente já se constatava. Qualquer que seja a situação, se esta for passível de ser transformada em indicadores, se verificará que a população negra está sub-representada nas estatísticas socialmente tidas como positivas (educação, emprego, saúde, renda...) e estará super-representada nas estatísticas consideradas negativas pelo senso comum (homicídios, desemprego, encarceramento, analfabetismo...). Por isso, julgou-se ser importante iniciar esse estudo apresentando a relação entre raça e desigualdade social. Era salutar que, já de início, fosse identificada que se trata de uma pesquisa que se debruça sobre o racismo, que é sistêmico e que determina o cotidiano de mais da metade da população desse país. E foi a partir da leitura histórica e dos dados apontados que se considerou importante dialogar com Achille Mbembe. Nas palavras do autor camaronês encontramos o percurso teórico para pautar o entendimento de que por meio da reparação, restituição e justiça aos povos negros é que as históricas iniquidades raciais podem ser corrigidas e que a busca por justiça racial não é uma concepção da contemporaneidade. Essa luta veio nos navios negreiros e desembarcou aqui junto com as/os escravizadas/os.

A organização e as rebeliões do quilombo alimentaram outras formas de resistência negra que começaram lentamente a se insurgir, tais como revoltas, protestos e greves. Concomitantemente, as associações, irmandades e clubes vão se constituindo em um espaço de sociabilidade e de proteção social por intermédio de assistência médica e funerária a seus membros. Nesse contexto, a escolarização sempre foi apreendida como um mecanismo de libertação, com a criação de grupos de alfabetização e bibliotecas nesses espaços. O ato de conhecer para a população negra era mais do que o aprendizado da leitura e da escrita. Possuir escolaridade significava ter melhores oportunidades de trabalho e uma mínima transição dentro do espaço social em que esse povo estava inserido. Para além disso, dominar as palavras se constituía em uma forma de atuação política em defesa das pautas raciais como se viu na comunicação escrita nos quilombos, via recados para as/os cativas/os sobre insurgências e rebeliões. As irmandades que funcionavam especialmente nos espaços urbanos do Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e Salvador contribuíram para a inauguração de um período em que a comunicação entre negras/os se intensificava. A imprensa negra se tornou

um dos principais canais reivindicatórios das cidades, uma vez que, além de propagar as atividades educativas e culturais das associações e clubes, alguns veículos possuíam um caráter mais politizado e cobravam ações voltadas à melhoria das condições de vida das/os libertas/os.

A hegemonia do conhecimento ininterruptamente é palco de disputas. Quando se observa a formação sócio-histórica do Brasil, se verifica que o acesso aos níveis mais elevados de escolarização sempre foi restrito às elites. Eram os filhos da corte – e somente os filhos, já que às mulheres não possuíam esse direito – que atravessavam os mares em busca do conhecimento no Velho Mundo. Ora para doutorar-se no direito e na medicina, ora para estudar nas cátedras romanas com o intuito de se tornarem sacerdotes. O saber sempre foi masculino e branco. Romper com essa lógica demandou conflitos e articulações políticas de todas as ordens. A garantia de um direito aparentemente elementar, mas que possui o poder transformador de mentes não poderia ser acessível a qualquer pessoa.

A inauguração das escolas de ensino superior nas áreas urbanas das cidades contribuiu para diminuir o fluxo migratório dos filhos das elites para a Europa e, sutilmente, possibilitou que pessoas das camadas médias da sociedade pudessem entrar para o seletivo grupo dos que tinham alto nível de escolarização. Em um país onde, na primeira metade do século XX, o número de pessoas que não sabiam sequer assinar o nome era maior do que a população de muitos países europeus, ter o diploma significava possuir um poderoso capital que, a depender da estratégia utilizada, abria possibilidades de ascensão econômica, social e política.

E assim a política educacional brasileira foi sendo forjada. Uma educação básica, regulada por inúmeras legislações que foram se modernizando ao longo dos tempos e que assumiu um cunho inclusivo ao ser garantida pelo Estado como política pública, e um ensino superior que, embora tenha também o escopo de política pública, é inalcançável para uma expressiva parcela da população. Essa fase da pesquisa nos instigou a refletir sobre o caráter generalista das políticas públicas e sociais no Brasil. Não se pode supor que em um país onde as desigualdades sociais se constituem no maior problema a ser resolvido, no qual a marca do racismo atravessa todas as estruturas da vida social, as políticas formuladas não considerem as particularidades presentes no cotidiano da nação. Particularidades estas que estão presentes desde a invasão portuguesa e que atravessaram os séculos sendo escancaradamente testemunhadas pela elite branca e influenciando o modo como as relações se constituem.

O papel do Estado é garantir o acesso de todas as pessoas a todos os serviços oferecidos. O princípio da igualdade, exposto no artigo 5º da Carta Constitucional de 1988, exige que todas/os sejam tratadas/os de forma igualitária. No Brasil, sabemos que isso não

ocorre. Que esse “todas/os” têm cor e não é a cor negra. As iniquidades se traduzem no assassinato em massa da juventude negra, na falta de trabalho, nos esgotos a céu aberto, nos autos de resistência, na espera de anos por uma cirurgia eletiva, nos domicílios de taipa, na fome e na miséria nos semáforos e viadutos. A desigualdade se reflete no impedimento simbólico ao ensino superior pelo povo negro e periférico. A pretas/os e pobres não é dado o direito a tentar ingressar. Essa gente não possui o perfil desejado pela academia.

A cor sempre chega primeiro. Chega antes das trajetórias, da posição social, do acúmulo de capital econômico, dos diplomas. A cor é a marca. É o signo. A afluência não é no sentido de homogeneizar. O caminho é o inverso, é marcar, por meio da cor, a riqueza das diferenças. Por isso, entrar nos espaços que sempre foram negados significa inserir os conhecimentos produzidos e que sempre foram escondidos à tona; visibilizar a intelectualidade negra ao mesmo tempo em que se reconstrói a história, inferindo o protagonismo a quem de fato foi protagonista; corrigir o epistemicídio a que esse povo foi submetido e desfazer o avesso legitimado pela branquitude. São esses alguns dos ganhos que a perspectiva anticolonial pode trazer para a educação superior. Ademais, reconstruir os fatos históricos, apresentar novas perspectivas e mostrar que o povo negro nunca deixou que a violência sofrida apagasse suas memórias, o impedissem de transgredir e de produzir cientificamente são itens valiosos. O momento agora é adentrar as bibliotecas e bibliografias. É ser referenciado nos estudos, nas investigações científicas.

E aqui se retorna ao movimento negro. Incansável. Resistente. É por conta de suas pressões que o Estado brasileiro reconhece que há um problema e que ele, em sua constituição histórica, é parte fundamental desse problema. Os gritos das ruas, das marchas chegam finalmente à capital federal e depois de séculos o governo do Brasil admite que esse país é um país racista. Mas a negritude sabe que isso não basta. É imperioso estabelecer medidas que efetivamente combatam o racismo e diminuam as distâncias entre negras/os e brancas/os. Assim, após todos os tipos de manifestações dos movimentos de resistência, começa-se a cogitar a implementação de medidas diferenciadas para garantir o acesso de pretas/os e pardas/os ao ensino superior público.

Durban inaugura o século XXI com sua conferência e com o protagonismo da delegação brasileira nos debates acerca das questões raciais e de gênero. Esse fervor, apimentado pela instituição da reserva de vagas étnico-raciais na UERJ, UENF e UNEB, incinerou as discussões sobre as políticas de ação afirmativa no Brasil. Foram anos intensos, debates acadêmicos, discussões televisadas, manifestos, livros. De um lado acadêmicas/os, mídia corporativa, a alta classe média e a sua cultura embasada na branquitude

heteronormativa e elitista. Diziam que a qualidade do ensino superior corria riscos e que as cotas instituiriam um *Apartheid* no Brasil. Não valeria a pena correr esse risco e dividir a nação, afinal todas/os somos brasileiras/os e as práticas racistas que se têm são pontuais, fruto da falta de educação de algumas pessoas. Por outro lado, movimentos, coletivos e intelectuais que com base nos dados buscavam mostrar que o racismo é estrutural, intervêm nas políticas sociais e com o acesso à educação não seria diferente. Sim, o Brasil é racista, tem um povo racista e isso se impõe diante das oportunidades educacionais entre os diferentes grupos de cor.

Depois de inúmeros Projetos de Lei, adensamentos, debates e discussões, a Lei n.º 12.711 foi promulgada pela presidenta Dilma Rousseff, em 29 de agosto de 2012. Essa seria a segunda vitória dos movimentos de luta por justiça racial em um curto período de tempo. Dois anos antes, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva instituiu, por meio da Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010, o Estatuto da Igualdade Racial. Ter o reconhecimento governamental de que são preciso medidas diferenciadas para que a população negra acesse os direitos confere uma nova etapa na luta racial. Ainda que o embate tenha sido levado aos tribunais e que as chamadas cotas tenham sido alvo de judicialização, o parecer favorável à reserva de vagas étnico-raciais sedimentou não somente a validação da Lei, como mais uma vez o Brasil reconheceu-se como uma nação racista onde medidas racialmente orientadas são essenciais para garantir os mínimos sociais à uma parcela significativa da população.

A Lei n.º 12.711/2012, como se procurou enfatizar durante toda essa produção acadêmica, é fruto das lutas históricas dos movimentos em defesa da igualdade e justiça racial. Elaborada a partir de um conjunto de ações que se voltavam para o reconhecimento governamental de que o Brasil é um país racista e de que são urgentes e necessárias medidas que possibilitem a diminuição do abismo entre brancas/os e negras/os no que se refere à igualdade de oportunidades, a “Lei de Cotas”, que ganha esse nome em tom jocoso, contribuiu e continua a contribuir para que, o que se deseja historicamente: igualdade, justiça social, acesso aos direitos e uma sociedade amadurecida no que se refere às questões de raça e racismo. É o acesso de negras e negros das periferias e favelas que pode gerar um espaço universitário antirracista e anticolonial.

As universidades públicas tiveram que adequar-se à nova realidade. Procedimentos técnicos voltados para a questão foram implementados. As discussões preliminares ocorridas especialmente por meio das audiências públicas, acabaram por contribuir para o significado dessa política dentro da academia. Seria um novo perfil discente, que muitas vezes traria consigo particularidades que nunca foram cogitadas no interior da universidade. Era urgente

aprender como lidar com as especificidades, afinal a pluralidade e a diversidade das ruas agora estavam dentro do ambiente universitário. E foi na instituição de procedimentos para assegurar que as/os elegíveis teriam seu direito garantido que as instituições se depararam com uma questão: como definir quem tem ou não direito ao ingresso via reserva de vagas étnico-raciais?

Para dar resposta a essa demanda, as comissões de heteroidentificação étnico-racial, como foi possível examinar no caso da UFF, foram inicialmente criadas. Era urgente responder às denúncias que se multiplicaram nas redes sociais e se apresentavam em forma de mandado de segurança, informando sobre inconsistências e possíveis fraudes no ingresso por meio da ação afirmativa de corte racial. A solução encontrada foi tomar por empréstimo a legislação que trata da reserva de vagas para ingresso nos concursos públicos no âmbito da administração federal e adequá-la às especificidades das IFES. A experiência da pesquisa revelou um aspecto que se considerou importante abordar nesta tese. No que tange às comissões de heteroidentificação, estas são lidas por uma parcela das/os candidatas/os e movimentos como uma espécie de ordem inquisidora que definiria seu futuro acadêmico. Na realidade, o exame por nós realizado concluiu que o papel das comissões vai além de determinar quem é ou não elegível. Elas acabam por instigar as reflexões sobre a identidade étnico-racial, sobre reconhecer-se como negra/os ou como branca/o. Durante o processo, a ressignificação da cor, a percepção de que ter uma ascendência ou descendência negra não significa ter acesso ao direito e o privilégio branco são questões, que mesmo não sendo provocadas pelas/os agentes implementadoras/es, instigam as/os candidatas/os. Observar as comissões por esse prisma acabou por suscitar a pergunta inicial desta tese: *o que é ser negra/o?*

A realização da pesquisa científica revelou que a reserva de vagas de corte étnico-racial significa mais do que o ingresso de estudantes pretas/os e pardas/os na educação superior. Ao investigar a UFF, a análise dos dados e a realização das entrevistas, levou a constatação de que a entrada negras/os vindas/os das periferias, em certa medida, forçou a universidade a estabelecer novos arranjos institucionais que contemplem as demandas trazidas por este grupo. No entanto, mesmo com mais de uma década de debates em nível parlamentar e na sociedade civil e na mídia, nos parece que as gestões da UFF não tinham convicção de que em agosto de 2012 as cotas étnico-raciais se tornariam política de Estado. Essa afirmativa deriva do fato de que a universidade, ainda que desde 2008, tivesse alguma modalidade de reserva de vagas para o ingresso em seus cursos de graduação, não se mostrou disponível para inserir a população negra em sua política de cotas, só o fazendo por força da legislação. A

análise da documentação da universidade, quais sejam, resoluções, instruções normativas e boletins de serviço da universidade nos leva a inferir que, no que concerne a implementação das cotas raciais, apesar dos avanços, a atuação da UFF pode ser considerada incipiente. Tal constatação denota o caráter contraditório da instituição, uma vez que, ao mesmo tempo em que é considerada uma instituição inclusiva e mesmo de vanguarda, tais atributos não se materializam quando se trata de política de igualdade racial.

Quando nos debruçamos sobre os dados disponibilizados, foi possível identificar que o público que ingressa pela reserva de vagas étnico-raciais, possui de modo geral, um perfil jovem, feminino e que estuda majoritariamente durante o dia. Nas entrevistas e nas pesquisas no *site* institucional da UFF não foram identificadas ações voltadas especificamente para esse público, o que nos leva a depreender que, ainda que a Lei n.º 12.711/2012 não possua artigos que tratem da permanência e que as/os entrevistadas/os tenham apresentado certa preocupação a esse respeito, não existem ações conjuntas entre a Pró-Reitoria de Graduação e a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis com o objetivo de garantir que discentes cotistas fiquem na universidade até a conclusão de seu curso.

Seguindo essa mesma linha analítica, se percebe que o tema *política de ação afirmativa para negras/os na educação*, limita-se, no interior da UFF, ao acesso à graduação e a Lei n.º 12.711/2012. A maioria das/os entrevistadas/os traz em suas falas certo incômodo com relação à formação e aos currículos acadêmicos. Falta, segundo os relatos coletados, uma efetivação do antirracismo na UFF, por meio da integralização de currículos que abordem a questão racial e da utilização de bibliografias de intelectuais negras/os e da América Latina nos diferentes cursos de graduação. O mesmo incômodo foi notado no que tange o não cumprimento pleno da legislação pela universidade, no que se refere à reserva de vagas na pós-graduação. Este fato certifica nossa avaliação de que a universidade não estabeleceu como política institucional a democratização do acesso dos grupos étnico-raciais que historicamente apresentam – devido ao racismo sistêmico – maiores dificuldades de acesso aos extratos mais elevados de escolarização.

Nas entrevistas se evidenciou, que após o estabelecimento da Lei na UFF, ocorre um acirramento das relações, especialmente no que concerne quem seriam as/os agentes participantes do processo de implementação da Lei. Com a obrigatoriedade da composição das comissões de heteroidentificação étnico-racial, as discussões são polarizadas entre dois grupos principais: docentes que atuaram nas primeiras comissões de heteroidentificação étnico-racial da universidade e discentes participantes do movimento estudantil, que também eram partícipes da fase inicial da implementação e posteriormente da comissão. As tensões

gravitavam principalmente em torno da capacidade de algumas/alguns agentes avaliadoras/es em estabelecer quem seria elegível para acessar a política. Outro ponto apresentado por parte das/os entrevistadas/os refere-se ao que consideram falta de transparência na escolha das/os membras/os da comissão. O mote para as discordâncias era, segundo as falas, a dificuldade de algumas/alguns membras/os em realizar a leitura racial das pessoas com características fenotípicas pardas, que seriam, segundo os relatos, mais complexas de serem heteroatribuídas como negras. Entretanto, o que se anui, a partir das respostas das/os entrevistadas/os, é que as inúmeras portarias de constituição das comissões de heteroidentificação, que ora inseriram o corpo discente no rol de membros, ora excluíram esse grupo, foi um dos fatores centrais para o desgaste das relações.

A realização das entrevistas trouxe componentes que não haviam sido contemplados nos objetivos iniciais propostos para essa pesquisa. Partindo do entendimento que a pesquisa não é estável, apartada da realidade e do momento social presente, inserir questões consideradas relevantes ou excluir elementos que se verificou que não trarão contribuições que resultem em um enriquecimento empírico, é uma decisão que pode e deve ser tomada no decorrer da construção investigativa. No entanto, isso requer propriedade sobre o objeto da pesquisa, conhecimento acerca dos objetivos demandados e clareza a respeito do que se quer responder com o estudo. A decisão sempre será um risco e só se saberá se foi ou não acertada *a posteriori*.

A nossa percepção, a partir da escuta realizada, é que faltou antes da implementação plena da Lei e nos anos iniciais da instituição da comissão de heteroidentificação, uma maior consistência na formação de suas/seus membras/os. Mesmo com a AFIDE, assessoria situada dentro da estrutura organizacional do gabinete do reitor, criada em 2017 com a função de dar certa sustentabilidade às decisões da comissão e garantir os debates em torno do tema das relações raciais no interior da universidade, pouco se viu a esse respeito. Em 2021 nota-se, segundo os documentos institucionais e os relatos de entrevista, que houve avanços no âmbito da gestão, particularmente na PROGRAD, por meio da realização de seminários que abordam o tema, mas ainda são medidas pontuais, que não estão garantidas no calendário de eventos da UFF. Na verdade, os debates acerca do racismo institucional e das políticas afirmativas deveriam ser parte do cotidiano institucional, não somente para garantir um melhor preparo técnico das pessoas que compõem as equipes que atuam nas comissões de heteroidentificação, mas para levar a discussão antirracista para toda a comunidade acadêmica.

A constatação, baseada nas entrevistas e mesmo na experiência enquanto estudante e servidora da UFF, é que o racismo identificado pelas/os entrevistadas/os, traduz-se tanto no

silenciamento da universidade, materializado na ausência de negras/os nos cargos de gestão; na falta de representatividade de docentes pretas/os e pardas/os nos cursos de graduação considerados socialmente como de excelência e na quase inexistência de pessoas negras nas chefias de departamento, coordenações de curso e nas pós-graduações, quanto no estrondo que práticas racistas escancaradas causam. Não é incomum sofrer racismo no interior da UFF. O racismo estrutural e institucional está assentado nas bases da UFF, atingindo a quem tiver a pele negra, independente do cargo ocupado. Foi a partir dessa constatação que optei arriscar e trazer para as entrevistas com as mulheres, especialmente as que se autoatribuem negras, temas que nos atravessam cotidianamente como racismo e sexismo.

O fato de, das oito pessoas entrevistadas, seis serem mulheres e dessas, cinco se autoidentificarem como negras, me deu subsídios para mergulhar em questões que não poderiam ser ignoradas. Questões que não seriam inicialmente abordadas como a ocupação da branquitude em cargos e funções socialmente valorizados, o racismo e a misoginia sofrida pelas mulheres que estão em espaços de poder e o fato de serem mulheres negras atuando em uma política que constantemente é alvo de questionamentos, foram algumas das questões suscitadas e que trouxeram significativas revelações. Segundo as entrevistadas, as correlações de força no interior do espaço institucional ultrapassam o viés político-institucionais, qual seja o campo da implementação da política de reserva de vagas e o papel atribuído a cada participante da comissão de heteroidentificação, e se espraiam em atitudes racistas e misóginas, comumente usadas para tentar diminuir o potencial técnico e decisório dessas mulheres. E é aqui que eu também me encontro. Negra. Periférica. Uffiana. Por isso a intenção de fazer com que este estudo seja uma espécie de devolutiva para a universidade e para a comunidade acadêmica e que contribua para que a UFF olhe para si e para as/os suas/seus.

Arremato esta tese com a conclusão de que a implementação da Lei impõe uma dupla mudança no ambiente universitário. Ao mesmo tempo que possibilita que grupos historicamente excluídos acessem o ensino superior, alimenta o debate sobre como as instituições de ensino podem contribuir para uma formação anticolonial e antirracista. Com o ingresso de negras/os nos cursos de graduação das universidades públicas, a diversidade presente nos guetos e vielas invade o ambiente elitizado da academia. Negras/os, faveladas/os, trabalhadoras/es, LGBT's chegaram ao centro legitimado de produção de saber e desse lugar não mais sairão. Se antes, era quem chegava que precisava se adequar aos códigos de conduta, às liturgias comportamentais e linguísticas requeridas na instituição universitária, agora é quem lá sempre esteve que necessita se adequar. É imperativo que o façam. E que se

acostumem com a *nossa* presença em qualquer espaço que decidirmos ocupar. Aquilombamos. Decolonizamos. Pretas. Mulheres. Periféricas. Graduadas. Mestras. Doutoradas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E AUDIOVISUAIS

ACADEMIC RANKING OF WORLD UNIVERSITIES. *Best Universities According to Academic Ranking of World Universities*. Disponível em <https://www.mastersportal.com/rankings/2/academic-ranking-of-world-universities-shanghai-jiao-tong-university.html> Acesso em 24 dez. 2022.

ÁFRICA DO SUL. *III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância*. Durban: 31 de agosto a 08 de setembro de 2001. Disponível em: https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pubpdf/declaracao_durban.pdf. Acesso em: 16 jun. 2019.

AGÊNCIA IBGE. *Desemprego tem queda em 22 estados no 2º trimestre de 2022*. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34643-desemprego-tem-queda-em-22-estados-no-2-trimestre-de-2022> Acesso em 02 nov. 2022.

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Polém, 2019.

ALBUQUERQUE, Wlamyra; FILHO, Walter Fraga. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALBUQUERQUE, Wlamyra; FILHO, Walter Fraga. Movimentos sociais abolicionistas. In: SCHWARCZ, Lília Moritz; GOMES, Flávio dos Santos. (orgs.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ALCOFF, Linda Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 129-143, janeiro/abril 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100007>. Acesso em: 15 out. 2022.

ALMEIDA, Magali da Silva. *Mulher negra militante: trajetórias de vida, identidade e resistência no contexto da política de ação afirmativa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. 369f. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, tese (Doutorado em Serviço Social), 2011, 369f .

ALMEIDA, Magali da Silva. Entrevista com Magali Almeida: Pioneirismo na discussão étnico-racial no Serviço Social. In: *Libertas: R. Fac. Serv. Soc.* Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./jun. 2013, p. 231-239. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/download/18263/9504/76402> Acesso em: 20 dez. 2020.

ALMEIDA, Magali da Silva. Desumanização da população negra: genocídio como princípio tácito do capitalismo. *Em Pauta*, Rio de Janeiro, n. 34, v. 12, p. 131- 154, jun./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.12957/rep.2014.15086>. Acesso em: 20 dez. 2020.

ALMEIDA, Silvio Luiz. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz. História da discriminação racial na educação brasileira. *Centro de Formação da Vila*. 26 jul. 2018. Disponível em https://youtu.be/gwMRRVPI_Yw Acesso em 02 jul. 2020.

ANJOS, Ana Paula Souza do Prado.; GUEDES, Marilde Queiroz. Política de cotas da UNEB: ação institucional com ressonância nacional. *O Social em Questão*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 50, p. 201-220, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.OSQ.52299> Acesso em 02 jun. 2022.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO *Documentos para a história da Balaiada*. São Luís: FUNCMA/APEM, 2001. Disponível em: <https://cultura.ma.gov.br/apem/>. Acesso em: 14 fev. 2022.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

ASSESSORIA DE AÇÕES AFIRMATIVAS, DIVERSIDADE E EQUIDADE. *AFIDE*. 2017. Disponível em <https://afide.uff.br/>. Acesso em: 02 nov. 2022.

ASSIS, Jussara Francisca. Interseccionalidade, racismo institucional e direitos humanos: compreensões à violência obstétrica. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 133, p. 547-565, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.159> . Acesso em 02 jul. 2020.

AVRITZER, Leonardo. *O pêndulo da democracia*. São Paulo: Todavia editora, 2020.

BASTOS, Maria Helena Camara. A Instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). *História da Educação/ASPHE*, v.1, n.1, p.115-133, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30631>. Acesso em: 2 jun. 2022.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Cia das Letras, 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e poder: a questão das cotas para os negros. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (org.) *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 165-178.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n.1, Jan./Abr. 2016. p. 15-24. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>. Acesso em: 02 nov. 2020.

BICUDO, Virgínia Leone. *Atitudes Raciais de pretos e mulatos em São Paulo*. MAIO, Marcos Chor. (org.). São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2010 [1945].

BRANDÃO, André Augusto; MATTA, Ludmila Gonçalves da. Avaliação da política de reserva de vagas na Universidade Estadual do Norte Fluminense: estudo dos alunos que

ingressaram em 2003. In: BRANDÃO, André Augusto. (org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 49-80.

BRANDÃO, André; PAULINO, Anderson. Raça e educação: os elos nas Ciências Sociais Brasileiras. In: SANSONE, Livio; PINHO, Osmundo Araújo. (orgs.). *Raça: novas perspectivas antropológicas*. Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA. Salvador: 2008. p. 421-445.

BRASIL. *Seminário Internacional Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos*. Brasília: 1996. Disponível em <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/discursos/1o-mandato/1996-1/02.pdf/view> Acesso em 21 out. 2021.

BRASIL. *Em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial*. Manifesto. 30 mai. 2006. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml>. Acesso em: 04 out. 2020.

BRASIL. *Em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial*. Manifesto. 03 jul. 2006. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml>. Acesso em: 04 out. 2020.

BRASIL. *Cento e treze cidadãos anti-racistas contra as leis raciais*. Carta. 21 abr. 2008. Disponível em: <https://www.schwartzman.org.br/sitesimon/cento-e-treze-cidadaos-anti-racistas-contra-as-leis-raciais> Acesso em: 04 out. 2020.

BRASIL. *120 Anos de Luta pela Igualdade Racial no Brasil, Manifesto em Defesa da Justiça e da Constitucionalidade das Cotas*. Manifesto. 13 mai. 2008. Disponível em: <https://silo.tips/download/120-anos-da-luta-pela-igualdade-racial-no-brasil> Acesso em 04 out. 2020.

BOSCHETTI, Ivanete. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In: CFESS, ABEPSS. *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. CEAD/UnB. Brasília. 2009.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco zero, 1983.

BOURDIEU. *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre *Os Herdeiros os estudantes e a cultura*. Florianópolis: EDUSFC, 2013.

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A escolha dos eleitos. In: BOURDIEU, Pierre. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

BUENO, Samira; LIMA, Renato Sérgio de. (orgs.). *Anuário brasileiro de segurança pública*. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. n. 16. 2022. Disponível em:

<https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/> Acesso em: 05 out. 2022.

BUTLER, Kim D. *Freedoms given, freedoms won: Afro-Brazilians in post abolition* São Paulo and Salvador. New Brunswick, New Jersey and London: Rutgers University Press. 1998.

CALDWELL, Kia Lilly. Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil. Trad. de anônimo. *Estudos Feministas*, v. 8, n. 2, p. 91-108, jul.-dez. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/%25x> Acesso em: 02 jul. 2020.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Seminário Internacional Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos*. Brasília: DF, 1996. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/discursos/1o-mandato/1996-1/02.pdf/view>. Acesso em 21 out. 2021.

CARNEIRO, Edison. *O quilombo dos Palmares*. Companhia Editora Nacional, São Paulo: 1958.

CARNEIRO, Edison. *Ladinos e crioulos: estudos sobre o negro no Brasil*. WMF Martins Fontes, São Paulo: 2019.

CARNEIRO, Levi. Educação e Eugenia. *Actas e trabalhos do 1º congresso brasileiro de eugenia*. v. 1. 1929. Rio de Janeiro, p. 108-116. Disponível em: http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=acebibcoc_r&pagfis=9788. Acesso em: 30 jul. 2022.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. Movimento Negro no Brasil: novos e velhos desafios. *Cadernos CRH*, Salvador, n. 36, jan./jun. 2002, p. 209-215. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18633/12007>. Acesso em: 02 nov. 2022.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A batalha de Durban. *Estudos Feministas*. 2002. p. 209-214 DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100014> Acesso em 02 nov. 2022.

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

CARNEIRO, Aparecida Sueli. O melhor das cotas. *Geledés*. 2008. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-melhor-das-cotas-por-sueli-carneiro/>. Acesso em: 02 jul. 2021.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. Pela permanência das cotas raciais nas universidades brasileiras. *Geledés*. 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/pela-permanencia-das-cotas-raciais-nas-universidades-brasileiras>. Acesso em: 02 jul. 2021

CARNEIRO, Aparecida Sueli. Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *Geledés*. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero>. Acesso em: 20 dez. 2020.

CARNEIRO, Sueli. *Escritos de uma vida*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

CARTA DO RIO. Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Intolerância. Rio de Janeiro: Disponível em: <http://www.mulheresnegras.org/doc/Carta%20do%20Rio.pdf> Acesso em 02 out. 2020.

CARVALHO, Jorge José de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES; Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 79-106.

CARVALHO, José Jorge de.; SEGATTO, Rita Laura. Plano de metas para a integração social, étnica e racial da Universidade de Brasília. Brasília, 2002. Disponível em <https://noticias.unb.br/images/Noticias/2018/06-Jun/Plano-de-Metas-Cotas-UnB1.pdf> Acesso em 02 out. 2020.

CARVALHO, Sônia Nahas. Avaliação de programas sociais. Balanço das experiências e contribuição para o debate. Avaliação de programas da Fundação Seade. *São Paulo em perspectiva*, n. 3-4, v.17, p. 185-197,2003. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-88392003000300019> Acesso em 01 jan, 2021.

CASA FLUMINENSE. *Mapa da Desigualdade – Região metropolitana do Rio de Janeiro*. 2020. Disponível em: <https://casafluminense.org.br/mapa-da-desigualdade/>. Acesso em: 01 out. 2022.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da ‘invenção do outro’. In: LANDER, Edgardo (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005. p. 87-95. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624102434/9_CastroGomez.pdf Acesso em 02 dez. 2022.

CENTER FOR WORLD UNIVERSITY RANKINGS. *Top Universities in Brazil in 2021-2022*. Disponível em: <https://cwur.org/2021-22/country/brazil.php>. Acesso em 24 dez. 2022.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe ; UNFPA. Fondo de Población de las Naciones Unidas. *Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión*. Documentos de Proyectos (LC/PUB.2020/14), Santiago, 2020. Disponível em <http://hdl.handle.net/11362/46191> Acesso em 29 ago. 2022.

CERQUEIRA, Daniel. *et al. Atlas da Violência 2021*. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre a negritude*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

COLLINS, Patricia Hill. *Fighting words: Black women and the search for justice*. Minneapolis, University of Minnesota Press: 1998.

COLLINS, Patricia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. *In: Reflexões e práticas de transformação feminista*. Renata Moreno. (org.). São Paulo: SOF, 2015. p. 13-42.

COLLINS, Patrícia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

COLLINS, Patricia Hill.; BILGE Sirma. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. *Código de ética do/a assistente social. Lei nº. 8.662/93 de regulamentação da profissão*. 10ª. ed. rev. e atual. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, vol. 43, nº. 6 jul. 1991, p. 1241-1299. DOI:<https://doi.org/10.2307/1229039> Acesso em 02 de dez. 2022.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativo ao gênero. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 10, n. 1, 2002, p. 171-188. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>. Acesso em: 30 jul. 2022.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. *In: ROMÃO, Jeruse*. (org.). *História do negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-33.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Nem tudo é valentia ou vadiagem: práticas culturais e usos de símbolos de civilidade por escravos, forros e mestiços na Província do Maranhão oitocentista. *Outros Tempos. Pesquisa Em Foco - História*, v. 4, n. 4., 2007, p. 16-36. DOI: <https://doi.org/10.18817/ot.v4i4.408>. Acesso em: 02 jun. de 2022.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Famílias e alunos de origem africana no Maranhão do século XIX. *Outros Temas. Cad. Pesquisa*. São Paulo, v. 144, n. 41, 2011.p. 928-947. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300015>. Acesso em: 02 jun. de 2022.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX. *In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de*. (orgs.). *A população negra no ensino e na pesquisa em história da educação no Brasil*, Niterói: EdUFF, 2016. p. 23-50.

CUNHA Jr., Henrique. Bairros negros, a forma urbana das populações negras no Brasil: Disciplina da Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. *Crítica e Sociedade: revista de cultura política*. Uberlândia, n. 1, v. 10, p. 16-27, 2020. DOI:<https://doi.org/10.14393/RCS-v10n1-2020-57847>Acesso em 01 jan. 2021.

CUNHA, Maria Olívia Lopes. *Intenção e gesto: política de identificação e repressão à vadiagem no Rio de Janeiro dos anos 30*. 479f. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, tese (Doutorado em Antropologia Social), 1998, 479f.

CURIEL, Ochy. Hacia la construcción de un feminismo descolonizado. In: ESPINOSA, Yüderkys; GÓMEZ, Diana.; OCHOA, Karina (Eds.). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Po- payán: Editorial Universidad dei Cauca, 2014.

CURIEL, Ochy. Descolonizando el feminismo: Una perspectiva desde América Latina y el Caribe. *Primer Coloquio Latino americano sobre Praxis y Pensamiento Feminista*, realizado en Buenos Aires em junio de 2009, organizado por el grupo Latinoamericano de Estudios, Formación y Acción Feminista (GLEFAS) y el Instituto de Género de La Universidad de Buenos Aires. Disponível em: https://feministas.org/IMG/pdf/Ochy_Curiel.pdf. Acesso em: 08 fev. 2022.

DAVIS, Angela. As mulheres negras na construção de uma nova utopia. *Geledés*. 2011. Disponível em: Acesso em: 20 dez. 2020.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). *Mulheres no mercado de trabalho brasileiro: velhas desigualdades e mais precarização*. Boletim Especial - 8 de março Dia da Mulher. São Paulo: mar./2022. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2022/mulher.html>. Acesso em: 02 jul. 2022.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). *A persistente desigualdade entre negros e não negros no mercado de trabalho*. Boletim Especial - 20 de novembro Dia da Consciência Negra. São Paulo: 2022. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2022/boletimPopulacaoNegra2022.html>. Acesso em: 19 nov. 2022.

DIOP, Cheikh Anta. *The African Origin of Civilization: mith or reality?* Westport: Lawrence Hill, 1974.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Revista Tempo*. Niterói, v.12, n. 23, p. 100-122, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>. Acesso em: 13 mai. 2021.

DOMINGUES, Petrônio. Cidadania por um fio: o associativismo negro no Rio de Janeiro (1888-1930). *Revista Brasileira de História*, v. 34, n. 67, jun. 2014, p. 251-281 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/tVPZ74sD7FXPzSjrgh5BVtk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2021.

DOMINGUES, Petrônio. Associativismo negro. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. GOMES, Flávio dos Santos. (orgs.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018a.

DOMINGUES, Petrônio. “Tudo pelo Brasil; tudo pela raça”: a Frente Negra carioca. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro. v. 31, n. 65, p. 327-347, set./dez. 2018b. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2178-14942018000300002>. Acesso em: 13 mai. 2021.

DRAIBE, Sônia. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (Org.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC, 2001, pp. 13-42.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*. n. 24. Curitiba: Editora UFPR: 2004. p. 213-225. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357> Acesso em 13 mai. 2022.

DU BOIS, William Edward Burghardt. *The Negro*. Pennsylvania State University, Electronic Classics Series, Jim Manis, Faculty Editor, Hazleton, 2007.

DZIDZIENYO, Anani. *The position of blacks in Brazilian society*. London: Minory Rights Group, 1971.

EDUCAFRO. Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes. *Estatuto*. Disponível em: <https://www.educafro.org.br/site/> Acesso em 20 dez. 2020.

ESPINOSA-MIÑOSO, Yuderkys. *Escritos de una lesbiana oscura: reflexiones críticas sobre feminismo y política de identidad en América Latina*. Buenos Aires/Lima: Em La frontera, 2007.

ESPINOSA-MIÑOSO, Yuderkys. Una crítica decolonial a La epistemología feminista crítica *El Cotidiano*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, Distrito Federal, México, n. 184, p. 7-12, marzo-abril, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/325/32530724004.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2021

ESPINOSA-MIÑOSO, Yuderkys. Superando a análise fragmentada da dominação: uma revisão feminista decolonial da perspectiva da interseccionalidade. *Revista X*, v. 17, n. 1, p. 425-446, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v17i1.84444>. Acesso em: 15 out. 2022.

EURICO, Márcia Campos. A percepção do assistente social acerca do racismo institucional. São Paulo. *Serv. Soc. Soc.*, n. 114, p. 290-310, abr./jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282013000200005> Acesso em 17 set. 2017.

EURICO, Márcia Campos. Da escravidão ao trabalho livre: contribuições para o trabalho do assistente social. *Ser Social*. Brasília, v. 19, n. 41, jul./dez. 2017, p. 414-427. DOI: https://doi.org/10.26512/ser_social.v19i41.14947 Acesso em 08 fev. 2021.

EURICO, Márcia Campos. A luta contra as explorações/opressões, o debate étnico-racial e o trabalho do assistente social. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 133, p. 515-529, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.157> Acesso em 08 fev. 2021.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). *Mulheres no mercado de trabalho brasileiro: velhas*

desigualdades e mais precarização. Boletim Especial - 8 de março Dia da Mulher. São Paulo: mar./2022. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2022/mulher.html>. Acesso em: 02 jul. 2022.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, Carlos Alberto Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas. *RBCS*. v.20, n. 59, out. 2005. p.98-169. DOI:<https://doi.org/10.1590/S0102-69092005000300007> Acesso em 01 fev. 2020.

FERREIRA, Gracyelle Costa. *Raça e nação na origem da política social brasileira: união e resistência dos trabalhadores negros*. 291f. Rio de Janeiro. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Serviço Social, tese (Doutorado em Serviço Social), 2020, 291f.

FERREIRA, Roquinaldo. África durante o comércio negro. *In: Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos. (orgs.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FIGUEIREDO, Angela. A obra de Carlos Hasenbalg e sua importância para os estudos das relações das desigualdades raciais no Brasil. *Revista Sociedade e Estado*, v. 30, n. 1, jan./abr. 2015, p.11-15. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922015000100002> Acesso em: 29 ago. 2018.

FIGUEIREDO, Angela; GROSGOUEL, Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. *Sociedade e Cultura*. Goiânia, v. 12, n. 2, p. 223-233, jun./dez. 2009. DOI <https://doi.org/10.5216/sec.v12i2.9096>. Acesso em: 14 fev. 2013.

FILLETI, Juliana de Paula; GORAYEB, Daniela Salomão. Mulheres Negras no mercado de trabalho no 4º trimestre de 2021. *In: FACAMP: Boletim NPEGen Mulheres Negras no Mercado de Trabalho*. Campinas: Editora FACAMP, v. 02, n. 04, mar. 2022. Disponível em: <https://www.facamp.com.br/acontece-na-facamp/boletim-das-mulheres-negras-no-mercado-de-trabalho-4o-trimestre-de-2021/>. Acesso em: 23 abr. 2022.

FLORENTINO, Manolo. *Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro: séculos XVIII e XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FLORENTINO, Manolo. Tráfico atlântico, mercado colonial e famílias escravas no Rio de Janeiro, Brasil, c. 1790-c.1830. *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 51, p. 69-119, jul./dez. 2009. Editora UFPR. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/his.v51i0.19985> Acesso em: 14 fev. 2013.

FLY, Peter. Introduzindo o racismo. *O Globo*. 21 mar. 2003. Disponível em:<https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=33> Acesso em 01 out. 2020

FONSECA, Marcus Vinícius. *População negra e educação: uma análise a partir do perfil racial das escolas mineiras no século XIX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

FONSECA, Marcus Vinícius. A história da educação dos negros no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. (orgs.). *A população negra no ensino e na pesquisa em história da educação no Brasil*, Niterói: EdUFF, 2016. p. 23-50.

FRENTE PAPA GOIABA DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS DA JUVENTUDE NEGRA. *A Incidência do Racismo sobre a Empregabilidade da Juventude em Niterói e São Gonçalo*. 2019. Disponível em <https://bemtv.org.br/relatorio-trabalho-juventude/> Acesso em 01 out. 2022.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*. 2000, n.21, p. 211-259. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89/158> Acesso em 28 out. de 2019.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

FUKS, Mario. Definição de agenda, debate público e problemas sociais: uma perspectiva argumentativa da dinâmica do conflito social. *BIB - Revista Brasileira De Informação Bibliográfica Em Ciências Sociais*, n.º49, 2000. p. 79- 94. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/226> Acesso em 04 out. 2020.

GÓES, Weber Lopes. *Racismo, eugenia no pensamento conservador brasileiro: a proposta de povo em Renato Kehl*. 2015. 276f. São Paulo. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), 2015, 276f.

GÓIS, João Bôscio Hora. Quando raça conta: Um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. *Revista Estudos Feministas*. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Florianópolis: UFSC, 2009. DOI:<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300002> Acesso em 02 de dez. 2022.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. *Revista de Informação Legislativa*. 38 n. 151 jul./set. 2001. Brasília, p. 129-152. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/705/r151-08.pdf> Acesso em 04 out. 2020.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. *As Ações Afirmativas e os Processos de Promoção da Igualdade Efetiva*. Seminário Internacional: as minorias e o direito. Conselho da Justiça Federal, Centro de Estudos Judiciários; AJUFE; Fundação Pedro Jorge de Mello e Silva; The British Council. Série cadernos do CEJ; v. 24. Brasília: CJF, 2003. p.86-123. Disponível em: <https://www.cjf.jus.br/cjf/corregedoria-da-justica-federal/centro-de-estudos-judiciarios-1/publicacoes-1/cadernos-cej> Acesso em: 24 jun. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. *Aletria*. Belo Horizonte: 2002. Disponível em: <https://www.formacaocaleidos.com.br/files/Educacao-e-Indentidade-Negra.pdf>

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: Caminhos Abertos pela lei n.º 10.639*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação e Sociedade*. n.º. 33, v. 120. Campinas: jul./set. 2012. p. 727-744. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005> Acesso em: 14 fev. 2013.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *Geledés*. 2017, p. 39-62. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Relacoes-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discussao.pdf> Acesso em 28 out. 2019.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 223-246.

GOMES, Nilma Lino. Entrevista concedida à Camila Kosachenco. *GZH Educação e trabalho*. 23 mar. 2019. Disponível em <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/03/ninguem-e-ingenuo-diante-do-racismo-diz-nilma-lino-gomes-primeira-reitora-negra-de-uma-universidade-federal-cjtpqtzca00ai01lcolif3ro.html> Acesso em 04 out. 2020.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial no Brasil hoje. Plenária. *44ª Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS*. YouTube, 09 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cvg5YXnXa8A>. Acesso em: 28 dez. 2020.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 325-346.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos, n. 15 p. 134-158, 2000. Disponível em: www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 ago. 2018.

GONÇALVES, Renata. Quando a questão racial é o nó da questão social. *Rev. Katálysis*. Florianópolis, v. 21, n. 3, set./dez. 2018. p. 514-522. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-02592018v21n3p514> Acesso em 20 dez. 2021.

GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década *In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. Lugar de Negro*. Marco Zero: Rio de Janeiro, 1982. p. 09-66.

GONZALEZ, Lélia. A questão negra no Brasil. *In: GONZALEZ, Lélia. Primavera para rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa*. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018. p. 94-102. (Publicado originalmente em *Cadernos Trabalhistas*. São Paulo: Global editora, 1980).

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na cultura brasileira. *In: Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5509709/mod_resource/content/0/06%20-%20GONZALES%2C%20Lélia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf Acesso em 13 mai. 2020.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *In: GONZALEZ, Lélia. Primavera para rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa*. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018. p. 321-334. (Publicado originalmente em *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, nº 92-93, p. 69-82, jan./jun.1988a).

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo Afrolatinoamericano. *In: GONZALEZ, Lélia. Primavera para rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa*. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018. p. 307-312. (Publicado originalmente em *Revista Isis Internacional*, Santiago, v. 09, p. 133-141, 1988b).

GOUVÊA, Josiane Barbosa. Identidades Coletivas: como práticas sociais podem ser instrumento para perpetuar discursos hegemônicos. *RIGS*, Salvador, n. 3, v. 7, p. 109- 130. set./dez. 2018. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/25325> Acesso em 20 dez. 2020.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016, p. 25-49. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078>. Acesso em: 24 fev. 2021.

GUIMARÃES, Reinaldo da Silva. *Afrocidadanização: ações afirmativas e trajetórias de vida no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio, 2013.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade racial no Brasil: Evolução das condições de vida na década de 90. In: *Texto para discussão*. n.º. 807. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/td_0807.pdf Acesso em 02 out. 2020.

HOFLING, Eloisa de Mattos. *Estado e políticas (públicas) sociais*. In: Cadernos Cedes, ano XXI, n.º 55, nov. 2001 p. 30-41 DOI:<https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003> Disponível em 24 jun. 2021.

hooks, Bell. Intelectuais Negras. *Estudos Feministas*, Florianópolis, UFSC. v. 3, n. 2, 1995, p. 464-478. DOI: <https://doi.org/10.1590/%25x> Acesso em 02 jul. 2022.

hooks, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, Bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul de. *Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

IBRAHIM, Cesar Antonio Calejon. *A Ascensão do Bolsonarismo no Brasil do Século XXI*. Curitiba Kotter editorial, 2021.

IDADOS. *Proporção de trabalhadores com ensino superior que atuam em cargos de nível médio ou fundamental cresce mais entre homens negros e mulheres negras*. Disponível em: blog.idados.id/trabalhadores-com-ensino-superior-cargos-nivel-medio-fundamental-cresce-negros/ Acesso em: 02 jul. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Desigualdades sociais por cor ou raça*. Brasília: 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf Acesso em 02 nov. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Síntese de Indicadores Sociais*. Brasília: 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=resultados>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Síntese de Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Brasília: 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=destaques> Acesso em 02 jul. 2022

INSTITUTO LOCOMOTIVA. *Racismos no Brasil*. São Paulo: 2021. Disponível em: <https://ilocomotiva.com.br/clipping/estadao-pretos-e-pardos-ocupam- apenas-22-dos-cargos-de-chefia-aponta-estudo/> Acesso em 02 jul. 2022.

JOURNAL D'ÉDUCATION. Paris, ano IV, n. X, juillet 1819. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k28855s/f1.item> Acesso em 20 dez. 2020.

KAMEL, Ali. *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

KILOMBA, Grada. *Descolonizando o conhecimento*. CCSP – Centro Cultural São Paulo. YouTube, 06 de março de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iLYGbXewyxs>. Acesso em: 08 fev. 2022.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LEWGOY, Bernardo. Dez motivos para ser contra as cotas raciais. *Exame*. 31 jul. 2009. Disponível em: <https://exame.com/colunistas/instituto-millennium/dez-motivos-para-ser-contra-as-cotas-raciais/> Acesso em 01 out. 2020.

LIMA, Luciana Leite.; D' Ascenzi. Luciano. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. *Revista Sociologia e Política*, Curitiba, v. 21, n. 48, dez/2013, p.101-110. Acesso em 01 fev. 2020.

LIMA, Márcia. A Obra de Carlos Hasenbalg e seu Legado à Agenda de Estudos sobre Desigualdades Raciais no Brasil. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, n. 4, v. 57, p. 919-933, 2014. DOI <https://doi.org/10.1590/00115258201428> Acesso em 20 dez. 2021.

LORDE, Audre. *Your silence Will not protect you*. Londres: Silver Press, 2017.

LORDE, Audre. *Irmã Outsider: Ensaios e Conferências*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LOURENÇO, Cristiane. Políticas Públicas, Relações Raciais e Educação: Reflexões sobre a implantação das políticas de ações afirmativas no Estado Brasileiro. *CSONline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, v. 4, ano 2, p. 214-233, ago. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17075>. Acesso em: 20 dez. 2020.

LOURENÇO, Cristiane. A importância dos indicadores sociais nas pesquisas voltadas para as relações raciais. In: *Vértices*. Campos dos Goytacazes, v. 23, n. 2, 2021 p. 501-514. DOI <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v23n22021p501-514> Acesso em 08 fev. 2022.

LOURENÇO, Cristiane. Reparar, restituir e fazer justiça: reflexões sobre os movimentos de luta racial no Brasil. In: *A crise sanitária da COVID-19 e a população negra, quilombola e indígena: necropolítica e resistências*. Autografia editora, Rio de Janeiro: 2022. p. 59-84.

LOURENÇO, Cristiane. Negras em movimento: contribuições femininas na luta por justiça racial no Brasil. In: JUNIOR, Manuel Alves de Sousa.; RANGEL, Tauã Lima Verdán. (orgs.) *Relações étnico-raciais: reflexões, temas de emergência e educação*. Itapiranga: Schreiben, 2022. p. 154-167.

LUGONES, María. Colonialidad y Género: hacia un feminismo descolonial. In: Mignolo, Walter. (org.). *Género y descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo, 2008. p. 13-54.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3: 320, p. 935-952, set.-dez./2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300013>. Acesso em: 14 fev. 2021.

LUZ, Itacir Marques da. Alfabetização e escolarização de trabalhadores negros no Recife oitocentista: perfis e possibilidades. *Revista Brasileira de História da Educação/SBHE*, Campinas, v. 13, n.1[31, jan/abr. 2013,p. 69-93. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38825>. Acesso em: 22 de jul. 2017.

MACHADO, Vanessa. *Lei de cotas no ensino superior e racismo institucional – conhecendo o trâmite legislativo da Lei 12.711/2012*. Paco Editorial, Jundiá: 2020.

MADEIRA, Zelma Maria; COSTA, Renata Gomes da. As relações étnico-raciais e a implementação da Lei 10.639/03 em Fortaleza/ Ceará. *Rev. Pol. Públicas*. São Luís, n. 2, v. 16, jul./dez. 2012, p. 329-339. Disponível em <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/1412> Acesso em 02 jul. 2019.

MADEIRA, Maria Zelma de Araújo. Questão racial e opressão: desigualdades raciais e as resistências plurais na sociedade capitalista. *Argumentum*, Vitória, v. 9, n.1, p. 21-31, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.18315/argum..v9i1.15440>. Acesso em: 02 jul. 2019.

MAGGIE, Yvonne. Legislação racial sempre tem frutos funestos. *Folha de São Paulo*. 20 out. 2012. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opinia0/72973-legislacao-racial-sempre-tem-frutos-funestos.shtml> Acesso em 01 out. 2020.

MAGNOLI, Demétrio. *Uma Gota de Sangue: história do pensamento racial*. São Paulo: Contexto, 2009

MAGNOLI, Demétrio. Governo instala ‘Estado racial’, diz sociólogo. Folha de São Paulo Entrevista concedida 16 out. 2012. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/educacao/2012/10/1169793-governo-instala-estado-racial-diz-sociologo.shtml> Acesso em 01 out. 2020.

MALOMALO, Bas'ilele. *Repensar o multiculturalismo e o desenvolvimento no Brasil: políticas públicas de ações afirmativas para a população negra (1995-2009)*. 482f. Araraquara. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, tese (Doutorado em Sociologia), 2010. 482f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/106247> Acesso em 19 mar. 2021.

MANSO, Bruno Paes. *A república das milícias: dos esquadrões da morte à era Bolsonaro*. São Paulo: Todavia editora, 2020.

MARQUES JUNIOR, Joilson Santana. Racismo no Brasil e racismo à brasileira: traços originários. *O Social em Questão*. Ano XXIV, nº 50 - Mai. a Ago. Rio de Janeiro: 2021. p. 63-82. DOI: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.OSQ.52260>. Acesso em: 24 fev. 2022.

MASCARO, Alysson Leandro. *Crise e Golpe*. São Paulo: Boitempo, 2018.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. São Paulo: n-1 edições, 2018a.

MBEMBE, Achille. At the edge of the world: boundaries, territoriality, and sovereignty in Africa. *Public Culture*, n. 12, Winter 2000, p. 259-284. Disponível em <https://doceru.com/doc/ee0s101>. Acesso em: 02 jul. 2022.

MBEMBE, Achille. As formas africanas de auto-inscrição. *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, ano 23, n. 1, p. 171-209, 2001. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-546X2001000100007> Acesso em: 24 fev. 2022.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica. Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: n-1 edições. 2018.

MELO, Marcus André. Estado, governo e políticas públicas. In: MICELI, Sérgio (Org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)* São Paulo: Sumaré, 1999. v. 3, p. 59-100. Disponível em <http://anpocs.org/index.php/o-que-ler-1970-1995/volume-iii-ciencia-plitica> Acesso em 01 fev. 2020.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Tradução: Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho. 2. ed. Rio de Janeiro: editora Paz e Terra, 1977.

MIGUEL, Luis Felipe. *O colapso da democracia no Brasil: da constituição ao golpe de 2016*. São Paulo: Editora Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

MOTT, Luiz. Rosa Egipcíaca. Uma santa africana no Brasil. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

MOTT, Luiz. Rosa Egipcíaca: uma santa africana no Brasil colonial. *Cadernos IHU Idéias*. Ano 3. n. 38, 2005. p. 1-26. Disponível em <http://categorio.org.br/wp-content/uploads/2010/10/21-PDF.pdf> Acesso em 30 set. 2019.

MOURA, Clóvis. Escravidão, colonialismo, imperialismo e racismo. In: *Revista Afro-Ásia*, Salvador, n. 14, 1983. p. 124-137. DOI: <https://doi.org/10.9771/aa.v0i14.20824>. Acesso: em 17 set. 2020.

MOURA, Clóvis. *Brasil: raízes do protesto negro*. Global Editora, São Paulo: 1983.

MOURA, Clóvis. *Os quilombos e a rebelião negra*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MOURA, Clóvis. Da insurgência negra ao escravismo tardio. *Estudos Econômicos*, São Paulo, v. 17, número especial, 1987, p. 37-59. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ee/article/view/157407/152767>. Acesso em: 02 jul. 2021.

MOURA, Clóvis. *As injustiças de Clio: o negro na historiografia brasileira*. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

MOURA, Clóvis. *História do Negro Brasileiro*, 1992.

MOURA, Clóvis. *Dialética radical do Brasil negro*. São Paulo, Editora Ática, 1994.

- MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro Brasileiro*. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- MOTA, Ana Elisabete. 40 Anos da virada do Serviço Social no Brasil: lições e desafios. In: MEDEIROS, Evelyne; NOGUEIRA, Leonardo; BEZERRA, Lucas. (orgs.). *Formação Social e Serviço Social: a realidade brasileira em debate*. São Paulo: Outras Expressões, 2019. p. 167-177.
- MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: *Educação e ações afirmativas : entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP, 2003. Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_PoliticadasAcaoAfirmativaEmBeneficioDaPopulacaoNegraNoBrasilUmPontoDeVistaEmDefesaDeCotas.pdf. Acesso em: 24 fev. 2021.
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto Pereira. (Org.) *Cadernos PENESB*. nº 5, Rio de Janeiro: EdUFF, 2004. p. 16-34.
- MUNANGA, Kabengele. *Negritude – usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- NASCIMENTO, Abdias. *O negro revoltado*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982.
- NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo*. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares, 2002.
- NASCIMENTO, Abdias. Teatro Experimental do Negro: trajetórias e reflexões. *Estudos Avançados*, São Paulo v.18, n.50, 2004,p. 209-224. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000100019>. Acesso em: 24 fev. 2021.
- NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- NASCIMENTO, Abdias; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1838-1997. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. (orgs.) *Tirando a máscara: Ensaio sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 203-236.
- NASCIMENTO, Alexandre do. *Movimentos Sociais, Educação e Cidadania: Um estudo sobre os Cursos Pré-Vestibulares Populares*. Rio de Janeiro, 1999. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999, 116f.
- NASCIMENTO, Alexandre do. *Do direito à universidade à universalização de direitos: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares e as políticas de ação afirmativa*. Rio de Janeiro: Litteris Ed., 2012.
- NASCIMENTO, Beatriz. Negro e racismo. In: RATTS, Alex (Org.). *Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Kuanza, 2006a. p. 98-101. (Publicado originalmente em *Revista de Cultura Vozes*, v. 68, n. 7, p. 65-68, 1974).

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTS, Alex. (org.). *Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Kuanza, 2006 [1985]. p. 117-125. (Publicado originalmente em *Afrodíaspóra*, n. 6-7, p. 41-49, 1985).

NERI, Marcelo. Mapa da Nova Pobreza. *FVG Social*. Rio de Janeiro: 2022. Disponível em <https://cps.fgv.br/MapaNovaPobreza>. Acesso em: 29 ago. de 2022.

NINA RODRIGUES, Raimundo. *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Rio de Janeiro: 2011. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/h53wj/pdf/rodrigues-9788579820755.pdf> Acesso em 24 fev. 2021.

NINA RODRIGUES. *Os africanos no Brasil*. Companhia das Letras. São Paulo: 1935. Disponível em: <https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/87/1/09%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf> Acesso em 24 fev. 2021.

NOGUEIRA, Oracy. Tanto preto quanto branco: estudo de relações raciais. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito de Marca. As Relações Raciais em Itapetininga* (apresentação e edição de Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti). Edusp. São Paulo: 1998.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, jun. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702007000100015> Acesso em 05 jan. 2021.

NUNES, Georgina Helena Lima. Autodeclarações e comissões: responsabilidade procedimental dos/das gestores/as de ações afirmativas. In: DIAS, Gleidson Renato Martins.; TAVARES JUNIOR, Paulo Roberto Faber. *Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos*. Canoas: IFRS, 2018

OLIVEIRA, Franciane da Silva Santos; BARBOSA, Lia Pinheiro. Epistemologias marginalizadas: a questão racial no debate sociológico latino-americano. Universidade Federal da Bahia. *Afro-Ásia*. n. 62. 2020. p. 338-390 DOI:<https://doi.org/10.9771/aa.v0i62.34966> Acesso em: 24 fev. 2022.

OLIVEIRA VIANA, Francisco José de. *Raça e assimilação: os problemas da raça, os problemas da assimilação*. Companhia Editora Nacional. São Paulo: 1934.

ORTIZ, Pedro Lebrón. Teorizando una filosofía del cimarronaje. *Tabula Rasa*, 35, p. 133-156, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25058/20112742.n35.06>. Acesso em: 29 ago. 2021.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ. *The invention of women: making an African sense of western gender discourses*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

PAIVA, Angela Randolpho. *Ação Afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos e África do Sul*. Pallas, Rio de Janeiro: 2014.

PAIXÃO, Marcelo. O Justo Combate: relações raciais e desenvolvimento em questão *Revista Simbiótica*. vol.2, n.2, dez., 2015. p. 01-49. DOI <https://doi.org/10.47456/simbitica.v2i2> Acesso em 24 jun. 2021.

PAREDES, Julieta. *Hilando Fino*. Desde el feminismo comunitário. Cooperativa El Rebozo. La Paz: 2008.

PASSOS, Dan. *et al.* Rosa Maria Egipcíaca. In: *Grêmio Recreativo Escola de Samba Unidos do Viradouro*. 2023. Disponível em <https://unidosdoviradouro.com.br/samba-enredo/> Acesso em: 17 out. 2022.

PASTORE, José & SILVA, Nelson do Valle. *Mobilidade Social no Brasil*. São Paulo: Makron Books do Brasil, 2000.

PEREIRA, Camila Santos.; PEREIRA, Ana Maria Ladeira.; POCAHY, Fernando. Mulheres negras no ensino superior: ressonâncias e(m) escrituras. *Inter Ação*. Goiânia, v.46, n.3, set./dez. 2021. p. 1360-1377. DOI:<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v46i3.67872> Acesso em 28 abr. 2022.

PINTO, Regina Pahin. Raça e educação: uma articulação incipiente. *Cad. Pesquisa*. São Paulo, n. 80, 1992, p. 41-50. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1001/1010>. Acesso em: 02 jun. 2022.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. A discussão judicial das ações afirmativas étnico-raciais no Brasil. In: PAIVA, Angela Randolpho. (org.). *Ação Afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.p. 211-239.

PIVA, Juliana Dal. *O Negócio do Jair: A história proibida do clã Bolsonaro*. São Paulo: Zahar, 2022.

PRESSMAN, Jeffrey L.; WILDAVSKY, Aaron. *Implementation: how great expectations in Washington are dashed in Oakland*. 3ª ed. Berkeley: University of California Press, 1984.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America Duke University Press. *Nepantla: Views From South*, v. 1, Issue 3, p. 533-580, 2000. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/347342/mod_resource/content/1/Quijano%20\(2000\)%20Colinality%20of%20power.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/347342/mod_resource/content/1/Quijano%20(2000)%20Colinality%20of%20power.pdf). Acesso em: 14 fev. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Aníbal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em:<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html> Acesso em 14 fev. 2021.

QUILOMBO: VIDA, PROBLEMAS E ASPIRAÇÕES DO NEGRO. *Jornal*. Ano 1, n. 01, Rio de Janeiro: 09 de dezembro de 1948, p. 8. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/ten-publicacoes/jornal-quilombo-no-01/>. Acesso em: 30 jul. 2022.

RAMOS, Alberto Guerreiro. *O processo da sociologia no Brasil (esquema de uma História das Ideias)* Rio de Janeiro: Estúdio de Artes Gráficas, 1953.

RAMOS, Guerreiro. O problema do negro na sociologia brasileira. Transcrito de Cadernos de Nosso Tempo, nº. 2, v. 2, p. 189-220, jan./jun. 1954. Republicado In: SCHWARTZMAN, Simon. (org.). *O pensamento nacionalista e os Cadernos de Nosso Tempo*. Câmara de Deputados e Biblioteca do Pensamento Brasileiro, Biblioteca do Pensamento Político Republicano, vol. 6, Brasília, 1981. p. 39-69. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/cadernos.htm> Acesso em 12 dez. 2021.

RAMOS, Guerreiro. O problema do negro na sociologia brasileira. In: SCHWARTZMAN, Simon. (org.). *O pensamento nacionalista e os Cadernos de Nosso Tempo*. Câmara de Deputados e Biblioteca do Pensamento Brasileiro, Biblioteca do Pensamento Político Republicano, vol. 6, Brasília, 1981. p. 39-69. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/cadernos.htm> Acesso em 12 dez. 2021.

RAMOS, Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Editora UFRJ, Rio de Janeiro: 1995.

RAMOS, Alberto Guerreiro. *A redução sociológica*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

REGINALDO, Lucilene. Irmandades. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos. (orgs.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

REIS, Maria Firmino dos. A escrava. In: Revista maranhense, n. 3, 1887. Republicado em *Úrsula*, 7.ed., 2018, p. 193-207. Disponível em <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/24-textos-das-autoras/977-maria-firmina-dos-reis-a-escrava> Acesso em 12 dez. 2021.

REIS, Maria Firmina dos. *Cantos à Beira-Mar e Gupeva*. Academia Ludovicense de Letras, São Luís: 2017.

REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula*. Coleção Acervo Brasileiro, Jundiá: 2018.

RIBEIRO, Jonatas Roque. Outros sujeitos: trabalhadores e associativismo negro nos mundos do trabalho. *Revista Angelus Novus*. ano XI, n. 16, p. 115-131, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2179-5487.v16i16p115-131>. Acesso em: 13 maio 2021.

RIBEIRO, Matilde. Políticas de igualdade racial e educação superior: Perspectivas e Desafios. *Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais*, v.1 n.1, 2018, p. 111-130. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/ojs/index.php/novosolharessociais/article/view/417> Acesso em: 05 jan. 2021.

RIOS, Flavia Mateus. *Institucionalização do movimento negro no Brasil contemporâneo*. 175f. São Paulo. Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, tese (Doutorado em Sociologia), 2008, 175f.

RIOS, Flavia Mateus. O protesto negro no Brasil contemporâneo (1978-2010). *Lua Nova*, São Paulo, n. 85, p. 41-79, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452012000100003>. Acesso em: 20 jan. 2021.

RIOS, Flávia. Lélia Gonzalez: a feminista negra da América Latina. *Jornal Catarinas*. Entrevista concedida à Nicole Ballesteros Albornoz. 25 jul. 2020. Disponível em <https://catarinas.info/lelia-gonzalez-a-feminista-negra-da-america-ladina/> Acesso em 29 ago. 2022.

RIOS, Flavia; LIMA, Marcia. *Por um feminismo afro-latino-americano por Lélia Gonzalez*, ZAHAR, 2020.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização de adultos no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruse. (org.). *História do negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 117-138.

SANTOS, Aderaldo Pereira dos. *A Arma da educação: cultura política, cidadania e antirracismo nas experiências do professor Hemetério José dos Santos*. 429f. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, tese (Doutorado em Educação), 2019, 429f.

SANTOS, Hélio; SOUZA, Marcilene Garcia de; SASAKI, Karen. O subproduto social advindo das cotas raciais na educação superior do Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 94, n. 237, p. 542-563, 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/7QGdw7B8WbhpwgH9Fb6zYZc/?lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2020.

SANTOS, Hemetério José dos. *Pretidão de amor*. Acervo geral: Livros Indicação do catálogo: II-253, 3, 38, n.1. Biblioteca Nacional, 1905.

SANTOS, Hemetério José dos. *Carta aos maranhenses*. Acervo geral: Livros, Indicação do catálogo: I-210,3,10, n.10. Biblioteca Nacional, 1906.

SANTOS, Hemetério José dos. *Livro dos meninos: contos brasileiros de acordo com os processos modernos*. Rio de Janeiro: Liv. Acadêmica de J. G. de Azevedo, 1881.

SANTOS, Joel Rufino dos. Movimento negro e crise brasileira. In: SANTOS, Joel Rufino dos; BARBOSA, Wilson do Nascimento. *Atrás do muro da noite: dinâmica das culturas afro-brasileiras*. Brasília: Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1994.

SANTOS, Joel Rufino dos. A Inserção do Negro e seus Dilemas. *Parcerias Estratégicas*, n. 6, mar.1999, p. 110-154. Disponível em http://seer.cgee.org.br/index.php/parcerias_estrategicas/article/viewFile/72/64 Acesso em 05 jan. 2021.

SANTOS, Renato Emerson dos. A Difusão do ideário anti-racista nos pré-vestibulares para negros e carentes. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (org.) *Ações Afirmativas e Combate ao*

Racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília: 2005.

SANTOS, Sales Augusto dos. *Educação: um pensamento negro contemporâneo*. Jundiá, Paco Editorial: 2014.

SANTOS, Sales Augusto dos; SANTOS, João Vitor Moreno dos; e BERTÚLIO, Dora Lúcia. *O processo de aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010*. Brasília, 2011. Brasília: INESC, 2011.

SANTOS, Sales Augusto dos. Comissões de heteroidentificação étnico racial: lócus de constrangimento ou de controle social de uma política pública? *O Social em Questão*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 50, p. 11-62, 2021. DOI 10.17771/PUC Rio.OS.52256 Acesso em 02 jun. 2022.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. Global porque escravista: uma análise das dinâmicas urbanas do Rio de Janeiro entre 1790 e 1815. *Almanack, Guarulhos*, n. 24, p. 1-31. Dossiê. Guarulhos: 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-463324ed00519> Acesso em 08 fev. 2021.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. *Racismo brasileiro: Uma história da formação do país*. Todavia: São Paulo, 2022.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. *In: Políticas públicas*; coletânea. SARAVIA, Enrique.; FERRAREZI, Elisabete. Brasília: ENAP, 2006. v.1 p. 21-42.

SCHNEIDER, Volker. Redes de políticas públicas e a condução de sociedades complexas. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, v. 5. n. 1, p. 29-57, jan./jun. 2005. DOI:<https://doi.org/10.15448/1984-7289.2005.1.33> Acesso em: 24 jun. 2021.

SILVA, Ana Claudia Cruz da, *et al.* Ações afirmativas no ensino superior público. *Novos estud. CEBRAP*. São Paulo, v. 39, p. 329-347, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25091/s01013300202000020005>. Acesso em: 02 nov. 2022.

SILVA, Ana Paula Procópio da. O contrário de casa grande não é senzala - A categoria práxis negra no pensamento de Clóvis Moura. 291f. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, tese. (Doutorado em Serviço Social), 2017, 291f.

SILVA, Ana Paula Procópio da. Antirracismo no debate da formação social brasileira e classes sociais: desafio ao serviço social contemporâneo. *Editorial Rev. Katálysis.*, v.25, n. 2, Florianópolis, mai./ago. 2022. p. 177-178 DOI <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022e86401> Acesso em: 02 nov. 2022.

SILVA, Anderson Paulino da.; BRANDÃO, André Augusto.; MARINS Mani Tebet A. de. *Educação Superior e Relações Raciais*. EDUFF. Niterói, 2009.

SILVA, Geraldo da.; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de acesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. *In: ROMÃO, Jeruse. (org.). A história da educação do negro e outras histórias*. Brasília:

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 65-78.

SILVA, Maria Ozanira Silva e. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico-metodológico da pesquisa. In: SILVA, Maria Ozanira Silva e. Pesquisa avaliativa: aspectos teóricos-metodológicos. Veras. São Paulo, 2008.

SILVA, Pedro Luis Barros.; MELO. Marcus André Barreto de. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. *Caderno de Pesquisa*. Campinas, n. 48, 16 pp. 2000. Disponível em <https://www.nepp.unicamp.br/biblioteca/periodicos/issue/view/143/CadPesqNepp48> Acesso em 28 de abr.2022.

SILVA, Régia Agostinho da.; FERNANDEZ, Rafaella Andréa. Maria Firmina dos Reis: intérprete do Brasil. *Letrônica*, nº. 13, v.1. DOI:<https://doi.org/10.15448/1984-4301.2020.1.35105> Acesso em 29 de agosto de 2021.

SILVA, Tatiana Dias. *Mudança institucional, discurso e instituições: políticas públicas de igualdade racial no governo federal de 2000 a 2014*. 257f. Brasília. Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Administração, tese (Doutorado em Administração), 2019, 257f.

SILVA. Tatiana Dias. *Dos corpos negros e do direito de sonhar* In: Estadão. 01 jun. 2020. Disponível em:<https://www.estadao.com.br/politica/gestao-politica-e-sociedade/dos-corpos-negros-e-do-direito-de-sonhar/> Acesso em 08 fev. 2022.

SILVA, Tatiana Dias.; LOPEZ, Felix. *Perfil racial do serviço civil ativo do executivo federal (1999-2020)*. Nota técnica nº. 49. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).Brasília: 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.38116/ntdiest49> Acesso em: 24 fev. 2022.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ações Afirmativas e Diversidade Étnico-Racial. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (org.) *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília: 2005. p. 141-164.

SIMAS, Luiz Antonio. *O corpo encantado das ruas*. Record: Rio de Janeiro, 2019.

SOUZA, Celina. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 18, n. 51, fev. 2003, p. 15-20. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092003000100003>. Acesso em 21 out. 2021

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul./dez. 2006, p. 20-45. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003> Acesso em 21 out. 2021

SOUZA, Jessé. *A Radiografia do Golpe. Entenda como e por que você foi enganado*. LeYa: 2016, São Paulo.

TEIXEIRA, Viviane Lourenço. *O pensamento linguístico de João de Barros e as escolas de ler e escrever na América Portuguesa Quinhentista*. 154f. Niterói. Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, tese (Doutorado em Linguística), 2022, 154f.

THEODORO, Mário. *A sociedade desigual: racismo e branquitude na formação do Brasil*. Zahar, Rio de Janeiro: 2022.

VELHO, Gilberto. *A Utopia Urbana: um estudo de antropologia social*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1973.

VENTURINI, Anna Carolina. *Ação afirmativa na pós-graduação: os desafios da expansão de uma política*. 318f. Rio de Janeiro. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, tese (Doutorado em Ciência Política), 2019, 318f.

VENTURINI, Anna Carolina.; FERES JÚNIOR, João. Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. *Cad. Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 882-909, jul./set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147491> Acesso em 30 nov. 2020.

VIOLIN, Tarso Cabral. *Bolsonarismo: o Fascismo-Neoliberal Brasileiro do Século XXI* Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

WORLD INEQUALITY DATABASE. Disponível em: <https://wid.world/country/brazil>. Acesso em: 02 jul. 2022.

YAZBEK, Maria Carmelita. O significado sócio-histórico da profissão. *In: Conselho Federal de Serviço Social – CFESS. Serviço social: direitos e sociais competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 125-142.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BAHIA. Resolução nº.196 de 25 de julho de 2002. *Estabelece e aprova o sistema de quotas para a população afro-descendente, oriunda de escolas públicas, no preenchimento de vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação e dá outras providências.* Disponível em: www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/uneb_resolucao_2002_196_1.pdf. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL, Decreto n. 62.150, de 19 de janeiro de 1968. Revogado pelo Decreto n. 10.088, de 05 de novembro de 2019. *Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho – OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm#art5 Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* 05 de outubro de 1988. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado_EC%20127_128.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. Decreto nº. 4228 de 13 de maio de 2002. *Institui, no âmbito da administração pública federal, o programa nacional de ações afirmativas e dá outras providências.* Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4228.htm Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. Decreto nº. 4228, de 13 de maio de 2002. *Institui, no âmbito da administração pública federal, o programa nacional de ações afirmativas e dá outras providências.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4228.htm. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010. *Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. Dispões sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. (Tal como o original). Lei nº. 5.465, de 03 de julho de 1968 Disponível em: Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. *Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.* Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. *Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº.10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>. Acesso em: 14 fev. 2013.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. *Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 fev. 2013.

BRASIL. Lei nº. 11.645 de 10 de março de 2018. *Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 04 out. 2020.

BRASIL. Lei nº. 12.288, de 20 de julho de 2010. *Estatuto da Igualdade Racial. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 04 out. 2020.

BRASIL. Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 17 set. 2019.

BRASIL. Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 17 de setembro de 2018.

BRASIL. Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências*. (Tal como o original). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.* (Tal como o original). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº. 73, de 24 de fevereiro de 1999. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências.* Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=339847&filename=SBT+2+CE+%3D>+PL+73/1999. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. Lei nº. 5.465, de 03 de julho de 1968. *Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola.* (Tal como o original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. Orientação Normativa nº. 3, de 01 de agosto de 2016. *Dispõe sobre regras de aferição da veracidade da autodeclaração prestada por candidatos negros para fins do disposto na Lei nº. 12.990, de 9 de junho de 2014.* Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/23376081/do1-2016-08-02-orientacao-normativa-n-3-de-1-de-agosto-de-2016-23375906. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. Portaria nº. 559, de 22 de junho de 2020. *Torna sem efeito a Portaria nº 545, de 16 de junho de 2020.* Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-559-2020-06-22.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2022.

BRASIL. Portaria Normativa nº. 4, de 06 de abril de 2018. *Regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº12.990, de 9 de junho de 2014.* Disponível em: https://concursos.pr4.ufrj.br/images/stories/_concursos_PR4/Edital-405-18/1-Editais-e-Anexos/Portaria-Normativa-n-4-de-6-de-abril-de-2018---Dirio-Oficial-da-Unio---Imprensa-Nacional.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. Portaria normativa nº 18 de 15 de outubro de 2012. *Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012.*

BRASIL. Portaria Normativa nº. 13, de 11 de maio de 2016. *Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências.* Disponível em <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-normativa-mec-013-2016-05-11.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2022.

BRASIL. Portaria Normativa nº. 545, de 16 de junho de 2020. *Revoga a Portaria Normativa MEC nº 13, de 11 de maio de 2016.* Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-545-de-16-de-junho-de-2020-262147914>. Acesso em: 02 dez. 2022.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 73, de 1999. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e dá outras providências.* Disponível em: www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=339847&filename=SBT+2+CE+%3D>+PL+73/1999. Acesso em: 29 ago. de 2022.

BRASIL. Projeto de Lei n.º. 1.332 de 21 de junho de 1983. *Dispõe sobre ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro, da Constituição da República.* Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1167638. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. Projeto de Lei n.º. 1.332, de 21 de junho de 1983. *Dispõe sobre ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro, da constituição da república.* (Tal como o original). Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1167638. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. Projeto de Lei n.º. 1.447, de 11 de agosto de 1999. *Dá nova redação ao art. 53 da Lei n.º. 29.394, de 24 de dezembro de 1996, estabelecendo reserva de 40% das vagas nas faculdades públicas para alunos oriundos dos cursos médios ministrados por escolas públicas.* Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD24SET1999.pdf>. Acesso em: 04 out. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei n.º. 1.643, de 09 de outubro de 1999. Estabelece reserva de vagas nas universidades públicas para alunos egressos da rede pública de ensino. Disponível em: www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1124820. Acesso em: 04 out. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei n.º. 14 de 22 de fevereiro de 1995. *Dispõe sobre a instituição de cota mínima para os setores étnico-raciais, socialmente discriminados em instituições de ensino superior.* Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/7003?sequencia=10>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei n.º. 14, de 22 de fevereiro de 1995. *Dispõe sobre a instituição de cota mínima para os setores étnico-raciais, socialmente discriminados em instituições de ensino superior.* Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/7003?sequencia=10>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei n.º. 3.627 de 20 de maio de 2004. *Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências.* Disponível

em:<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=254614>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei nº. 3.627 de 28 de abril de 2004. *Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências*. Disponível em: www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=223523&filename=PL+3627/2004. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei nº. 3.627 de 28 de abril de 2004. *Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências*. Disponível em: www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=223523&filename=PL+3627/2004. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei nº. 344 de 11 de setembro de 2008. *Institui reserva de vagas nos cursos de graduação das instituições públicas de Educação Superior, pelo período de doze anos, para estudantes oriundos do ensino fundamental e médio públicos*. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/87354/pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei nº. 344 de 13 de maio de 2008. *Institui reserva de vagas nos cursos de graduação das instituições públicas de educação superior, pelo período de doze anos, para estudantes oriundos do ensino fundamental e médio públicos*. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/87354/pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei nº. 650 de 30 de novembro de 1999. *Institui cotas de ação afirmativa para a população negra no acesso a cargos e empregos públicos, à educação superior e aos contratos do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)*. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/12730?sequencia=40>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei nº. 650, de 30 de novembro de 1999. *Institui quotas de ação afirmativa para a população negra no acesso aos cargos e empregos públicos, à educação superior e aos contratos do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)*. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/12730?sequencia=40>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei nº. 73 de 24 de fevereiro de 1999. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências*. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=339847&filename=SBT+2+CE+%3D>+PL+73/1999. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei nº. 75 de 24 de abril de 1997. *Dispõe sobre medidas de ação compensatória para a implementação do princípio da isonomia social do negro*. Disponível

em: <https://ipeafro.org.br/wp-content/uploads/2015/10/THOTH-1.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei nº. 75, de 24 de abril de 1997. *Dispõe sobre medidas de ação compensatória para a implementação do princípio da isonomia social do negro*. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/wp-content/uploads/2015/10/THOTH-1.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. Recomendação nº 41, de 9 de agosto de 2016. *Define parâmetros para a atuação dos membros do Ministério Público brasileiro para a correta implementação da política de cotas étnico-raciais em vestibulares e concursos públicos*. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Normas/Recomendacoes/RECOMENDAO_41.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186*. Relator: Ministro Ricardo Lewandowski. Diário de Justiça Eletrônico. Brasília, DF, 26 abr. 2012. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=278000>. Acesso em: 10 jun. 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf. Acesso em 02 out. 2020.

ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: 1934. (Tal como o original). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 30 jul. 2022.

ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. Decreto 19.482, de 12 de dezembro de 1930. *Limita a entrada, no território nacional, de passageiros estrangeiros de terceira classe, dispõe sobre a localização e amparo de trabalhadores nacionais, e dá outras providências*. (Tal como o original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19482-12-dezembro-1930-503018-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 set. 2021.

ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. Decreto nº. 19.402, de 14 de novembro de 1930. *Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública*. (Tal como o original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 16 jul. 2022.

ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. Decreto nº. 19.402, de 14 de novembro de 1930. *Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública*. (Tal como o original). Rio de Janeiro: 1930. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 de jul. 2022.

ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. Decreto nº. 19.482, de 12 de dezembro de 1930. *imita a entrada, no território nacional, de passageiros estrangeiros de terceira classe, dispõe sobre a*

localização e amparo de trabalhadores nacionais, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19482-12-dezembro-1930-503018-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 fev. 2020.

ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. Decreto-Lei nº. 4.244 de 9 de julho de 1942. *Lei orgânica do ensino secundário.* (Tal como o original). Acesso em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em: 16 jul. 2022.

ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* (Tal como o original). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 16 jul. 2022.

IMPÉRIO DO BRASIL. Decreto nº. 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854. *Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do municipio da Côrte.* (Tal como o original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 16 jul. 2022.

IMPÉRIO DO BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. *Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.* (Tal como o original). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio. Acesso em: 02 jun. 2022.

IMPÉRIO DO BRASIL. Lei nº. 3.353 de 13 de maio de 1888. *Declara extinta a escravidão no Brasil.* (Tal como o original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-3353-13-maio-1888-533138-publicacaooriginal-16269-pl.html>. Acesso em: 16 jul. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº. 2.605, de 06 de janeiro de 2003. *Dispõe sobre a reserva de vagas para negros nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.* Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/uems_lei_2003_2605.pdf. Acesso em: 24 fev. 2020.

PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. Decreto n. 1331-A de 17 de fevereiro de 1854. *Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do municipio da Côrte.* Coleção de Leis do Império do Brasil – 1854, Página 45, Vol. 1 pt I (Tal como o original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 02 jun. 2022.

PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. Decreto n.7.247, de 19 de abril de 1879. *Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio.* Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879, Página 196 Vol. 1 pt. II (Tal como o original).

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-norma-pe.html>. Acesso em: 02 jun. 2022.

PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837. *Dispõe sobre a Instrução primária.* (Tal como o original). Disponível em <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. Lei nº. 1, de 14 de janeiro de 1837. *Dispõe sobre a Instrução primária.* (Tal como o original). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf>. Acesso em 20 dez. 2020.

RIO DE JANEIRO. Lei Estadual nº. 8.202, de 10 de dezembro de 2018. *Dispõe sobre a isenção do pagamento de tarifas nos serviços de transporte intermunicipal de passageiros por ônibus no Estado do Rio de Janeiro.* Disponível em <http://www.daiiae.uerj.br/legislacao/Lei8202.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 3.708, 09 de novembro de 2001. *Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências.* Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90840/lei-3708-01>. Acesso em: 20 dez. 2018.

RIO DE JANEIRO. Lei nº. 4.151, de 04 de setembro de 2003. *Disciplina o sistema de cota para negros e pardos no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à universidade estadual do norte fluminense e dá outras providências.* Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-4151-2003-rio-de-janeiro-institui-nova-disciplina-sobre-o-sistema-de-cotas-para-ingresso-nas-universidades-publicas-estaduais-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 24 fev. 2020.

RIO DE JANEIRO. Projeto de Lei n.º 2.490, de 11 de março de 2001. *Institui cota de 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso a todas as instituições públicas de ensino superior no Estado do Rio de Janeiro.* Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/taqalerj2006.nsf/5d50d39bd976391b83256536006a2502/f63beb99b240b96e00256ae00049179e?OpenDocument>. Acesso em: 24 fev. 2020.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. *Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº. 186.* Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693> Acesso em 04 out. 2020.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. *Recurso extraordinário 597.285 Rio Grande do Sul, de 09 de maio de 2012.* Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=5455998> Acesso em 04 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Edital UFF/PROGRAD n°. 2, de 22 de junho de 2022. *Dispõe sobre o processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação por meio do SISU no segundo semestre letivo de 2022.* Disponível em: www.coseac.uff.br/20222/arquivos/UFF-SISU2022-2Edicao-Edital.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. *Estatuto e regimento geral da Universidade Federal Fluminense.* Disponível em: <https://www.uff.br/sites/default/files/estatuto-regimento-uff.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Instrução de serviço PROGRAD n° 01, de 02 de fevereiro de 2017. *Estabelece procedimentos e critérios para a aferição da Autodeclaração de cor/etnia do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da UFF por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU).* Disponível em: www.uff.br/sites/default/files/paginas-internas-orgaos/022-2017_instrucao_de_servico_comissao_de_autodeclaracao.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Instrução de Serviço PROGRAD n°. 02/2018, de 20 de fevereiro de 2018. *Estabelece procedimentos e critérios para a aferição da Autodeclaração de cor/etnia do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da UFF por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), com vistas ao ingresso no ano letivo de 2018.* Disponível em: www.uff.br/sites/default/files/sites/default/files/imagens-das-noticias/15._bs_035-18_-_instrucao_de_servico_prograd_02_2018_estabelece_procedimentos_para_afericao_da_autodeclaracao_de_cor_etnia.pdf. Acesso em: 01 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Instrução de Serviço PROGRAD n°. 01/2019, de 07 de fevereiro de 2019. *Estabelece procedimentos e critérios para o trabalho da Comissão de Heteroidentificação no âmbito do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da UFF por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e Edital Complementar (THE Arquitetura), com vistas ao ingresso no ano letivo de 2019.* Disponível em: www.uff.br/sites/default/files/paginas-internas-orgaos/boletim_de_servico_-_is_prograd_01-2019_comissao_de_heteroidentificacao_2019.pdf. Acesso em 02 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Instrução de serviço PROGRAD n°. 0, de 19 de fevereiro de 2020. *Estabelece procedimentos e critérios para o trabalho da Comissão de Heteroidentificação no âmbito do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da UFF por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e Edital Complementar (THE Arquitetura), com vistas ao ingresso no ano letivo de 2020.* Disponível em: www.uff.br/sites/default/files/paginas-internas-orgaos/bs_-_is_prograd_01-20_heteroidentificacao_ppi_20.1.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Instrução de serviço PROGRAD/UFF n°. 01, de 31 de janeiro de 2017. *Estabelece procedimentos e critérios para a aferição da Autodeclaração de cor/etnia do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da*

UFF por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Disponível em: https://www.uff.br/sites/default/files/paginas-internas-orgaos/022-2017_instrucao_de_servico_comissao_de_autodeclaracao.pdf Acesso em 02 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Instrução normativa PROGRAD/UFF nº. 11, de 26 de abril de 2021. *Estabelece procedimentos e critérios para o trabalho da Comissão de Heteroidentificação no âmbito dos Processos Seletivos para ingresso nos cursos de graduação da UFF por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e para ingresso no curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, no ano letivo de 2021, e dá outras providências.* Disponível em: www.uff.br/sites/default/files/paginas-internas-orgaos/bs_-_in_11_2021.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Instrução normativa PROGRAD/UFF nº. 24, de 24 de fevereiro de 2022. *Estabelece procedimentos e critérios básicos para o trabalho das comissões de Heteroidentificação, de Verificação de Deficiência e de Verificação de Renda no âmbito dos Processos Seletivos Principais para ingresso nos cursos de graduação presencial da UFF, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), e para ingresso no curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, por meio de Edital específico.* Disponível em: www.uff.br/sites/default/files/paginas-internas-orgaos/bs_-_in_prograd_24_2022.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Portaria nº. 60.370, de 22 de dezembro de 2017. *Constitui a Assessoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (AFiDE/UFF), para assessorar a implantação e o acompanhamento de das políticas de ações afirmativas étnico-raciais, no âmbito da Universidade Federal Fluminense.* Disponível em: https://www.uff.br/sites/default/files/sites/default/files/imagens-das-noticias/afide_-_portaria_60.370.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. *Programa Auxílio Moradia.* Edital 06/2022. Disponível em www.uff.br/sites/default/files/sites/default/files/imagens-das-noticias/edital_auxilio_moradia_2022.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Resolução CEPEX/UFF nº. 1.031, de 27 de julho de 2022. *Determina critérios mínimos sobre políticas de ações afirmativas na modalidade de cotas a serem incluídos nos processos de seleção de todos os programas de pós-graduação stricto sensu da Universidade Federal Fluminense.* Disponível em: <http://www.noticias.uff.br/bs/2022/08/145-22.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Resolução nº. 177, de 23 de junho de 2008. *Aprova as regras para instituição de bonificação no Concurso Vestibular para os candidatos oriundos de estabelecimentos de Ensino da Rede Pública. Institui reserva de vaga para professores da rede pública nos Cursos de Graduação em Pedagogia, e nas Licenciaturas noturnas em Física, Matemática e Química.* Disponível em <http://www.conselhos.uff.br/cep/resolucoes/2008/177-2008.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Resolução nº. 478, de 19 de outubro de 2011. *Aprova as Regras Gerais do Processo Seletivo – 2013 para ingresso nos Cursos de Graduação da Universidade Federal Fluminense.* Disponível em: www.coseac.uff.br/2013/187-2011.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Resolução nº. 525, de 04 de novembro de 2015. *Estabelece o critério de inclusão regional para acesso aos cursos de graduação presenciais da UFF localizados nos campi fora da sede.* Disponível em: www.coseac.uff.br/2016/arquivos/UFF-ResolucaoCEP-525-2015.pdf. Acesso em: 24 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Resolução nº. 583, de 18 de dezembro de 2013. *Aplica a Lei nº. 12.711/2012 para ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal Fluminense.* Disponível em: www.uff.br/sites/default/files/sites/default/files/imagens-das-noticias/33._583-2013-aplica_a_lei_de_cotas_para_ingresso_nos_cursos_de_graduaao_da_uff.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

ANEXO 1**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Aspectos políticos e institucionais da implementação da Lei n.º 12.711/2012 na
Universidade Federal Fluminense: um estudo avaliativo**

Responsáveis pela pesquisa: Cristiane Lourenço Teixeira Meirelles (doutoranda) e Prof. Dr. André Augusto Pereira Brandão (orientador).

Participante:

Prezada/o:

A/o sra.(o) está sendo convidada(o) a participar voluntariamente da pesquisa intitulada **Aspectos políticos e institucionais da implementação da Lei n.º12.711/2012 na Universidade Federal Fluminense: um estudo avaliativo**. Esta pesquisa faz parte dos estudos em nível de doutorado da discente Cristiane Lourenço Teixeira Meirelles, sob orientação do professor Dr. André Augusto Pereira Brandão e está vinculada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Universidade Federal Fluminense. O objetivo deste estudo é examinar como se deu o processo de implementação da Lei 12.711/2012 na Universidade Federal Fluminense e sua participação é no sentido de contribuir com a compreensão acerca dos processos institucionais envolvendo essa implementação. Sua forma de participação será por meio de uma entrevista confidencial, cujo acesso às respostas será exclusivamente da orientanda e do orientador desta pesquisa. A sua identidade será resguardada, antes, durante e após a produção do relatório final e, mesmo que haja publicações ou apresentações futuras relacionadas ao tema deste estudo, não será utilizada nenhum tipo de informação que permita que a(o) senhora(o) seja identificada(o). Caso a(o) senhora(o) não se sinta à vontade diante de alguma pergunta, pode se recusar a responder a qualquer momento. Sua contribuição é voluntária e, caso queira retirar este consentimento, tem absoluta liberdade de fazê-lo a qualquer tempo. Ressaltamos que a entrevista leva em média 30 minutos e será realizada da forma que for mais confortável para a(o) senhora(o). Temos confiança que suas contribuições serão fundamentais para o desenvolvimento deste estudo e desde já agradecemos a sua disponibilidade. Estamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida que a(o) senhora(o) tenha sobre a pesquisa. Caso esteja de acordo, pedimos que assine o presente Termo de Consentimento.

Cordialmente,

Cristiane Lourenço Teixeira Meirelles. Telefone: (21) 98400 9298/
cristianelourenco@id.uff.br

André Augusto Pereira Brandão. Telefone (21) 98211 2221/ andre_brandao@id.uff.br

Assinatura Participante

ANEXO 2**ROTEIRO DE ENTREVISTAS****Aspectos políticos e institucionais da implementação da Lei n.º 12.711/2012 na
Universidade Federal Fluminense: um estudo avaliativo****BLOCO 1**

Raça

Gênero

Idade

Vínculo institucional

Tempo de trabalho no serviço público

Tempo de trabalho/estudo na UFF

Cargo/Função

BLOCO 2

Descreva a função do seu setor dentro da engrenagem da Instituição.

Qual a sua atribuição nesse setor?

Como é a formação da equipe neste setor? Quantos profissionais atuam? De quais áreas?

Em seu cotidiano de trabalho, qual é o seu público-alvo e quais as demandas mais frequentes?

BLOCO 3

Em 2012, o ministério da educação recomendou novas formas de ingresso nas universidades federais e a implantação da Lei n.º12.711, de 29 agosto de 2012. Você conhece essa legislação?

Quando a universidade precisou implementar a Lei, quais mudanças você identificou em seu setor e na universidade em geral?

Em sua opinião, a implementação da Lei gerou algum tipo de prejuízo à universidade?

Como você percebeu a reação das/seus colegas de setor com relação a implementação da Lei?

E dos outros setores?

A UFF realizou algum tipo de atividade voltada para que a comunidade acadêmica conhecesse os objetivos da Lei?

Em sua opinião a implementação da Lei trouxe mudanças no cotidiano da UFF? Quais?

Você teria conhecimento sobre a introdução de políticas, programas, projetos e ações relacionadas à questão étnico-racial na UFF?

BLOCO 4

Você saberia informar como ocorre o processo no caso da/o candidata/o que deseja ingressar via Lei 12.711/2012?

Quais os trâmites exigidos a/o candidata/o que desejar ingressar via reserva de vagas étnico-raciais?

Como as/os candidatas/os comprovam se são aptas/os a ingressarem via Lei?

Antes de participar, você já tinha ouvido falar a respeito de bancas ou comissões de heteroidentificação étnico-racial na UFF?

Como você se tornou participante da comissão de heteroidentificação da UFF?

Você saberia informar como as/os demais participantes de comissão são escolhidas/os?

Como se dá a atuação da comissão de heteroidentificação na UFF?

Você poderia detalhar como ocorre o trabalho da comissão?

Quais as medidas em caso de discordância entre as/os participantes da comissão, acerca de determinada solicitação? Como esses casos são decididos?

Quais são os procedimentos caso a/o candidata/o discorde da decisão da comissão?

Em sua concepção, ocorrem muitos casos de judicialização do processo?

Se sim, qual seria a sua proposta para reduzir esses casos?

Depois de seu ingresso na comissão foi realizada, junto às equipes, algum tipo de ação voltada para a melhor compreensão das relações étnico-raciais no Brasil?

BLOCO 5

A UFF desenvolve algum tipo de acompanhamento das/os discentes que ingressam por meio da reserva de vagas de cunho étnico-racial? Se sim, como se dá esse acompanhamento?

A universidade possui algum tipo de ação para evitar a evasão dessas/es discentes?

A universidade possui informações relacionadas à participação dessas/es discentes em projetos de ensino, extensão e pesquisa?

BLOCO 6

Você acredita que exista racismo no Brasil?

Você já sofreu ou vivenciou alguma prática que você considere como racista?

Você já sofreu ou vivenciou racismo dentro da UFF?

Antes da implementação da Lei, você percebia a presença de estudantes negras/os na UFF? E agora, em sua opinião, o cenário mudou?

E quanto ao corpo técnico da universidade (terceirizadas/os, tae's e docentes), você identifica alguma diferença no que diz respeito à presença de pessoas negras?

Você considera a UFF um espaço onde estudantes negras/os e brancas/os têm as mesmas oportunidades no que diz respeito à estágio, monitoria, bolsas de pesquisa, etc?

Em sua opinião, como a UFF lida com as questões raciais?

Em sua opinião, a reserva de vagas de corte étnico-racial possibilitou a igualdade no acesso entre pessoas negras e brancas na UFF? Por quê?

Você deseja acrescentar alguma questão relacionada à implementação da Lei 12.711/2012 na UFF, algo que não abordamos nesta entrevista?