

**UFV**

Universidade Federal de Viçosa

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA - UFV  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCH  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**BEATRIZ GOMES CORNÉLIO**



**VIÇOSA – MINAS GERAIS  
2020**

**BEATRIZ GOMES CORNÉLIO**

**PERCEPÇÕES E VIVÊNCIAS DE COTISTAS NEGRAS E NEGROS NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA:  
“SERÁ QUE ESSE ESPAÇO É PRA MIM?”**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Heloisa Raimunda Herneck.

**VIÇOSA – MINAS GERAIS  
2020**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade  
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

C814p  
2020  
Cornélio, Beatriz Gomes, 1990-  
Percepções e vivências de cotistas negras e negros na  
Universidade Federal de Viçosa : "será que esse espaço é pra  
mim?" / Beatriz Gomes Cornélio. – Viçosa, MG, 2020.  
86 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui apêndice.

Orientador: Heloisa Raimunda Herneck.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.82-85.

1. Programas de ação afirmativa. 2. Evasão universitária.  
3. Discriminação racial. 4. Discriminação na educação.  
5. Estudantes - Programas de assistência. I. Universidade Federal  
de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de  
Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 22 ed. 379.26

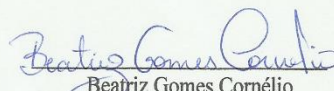
BEATRIZ GOMES CORNÉLIO


PERCEPÇÕES E VIVÊNCIAS DE COTISTAS NEGRAS E NEGROS NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA:  
“SERÁ QUE ESSE ESPAÇO É PRA MIM?”

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 30 de março de 2020.

Assentimento:

  
Beatriz Gomes Cornélio  
Autora

  
Heloisa Raimunda Herneck  
Orientadora

Viçosa, inverno de 2020.

Mãe,

faz algum tempo que não nos vemos e muitas coisas aconteceram desde que a senhora precisou se ausentar. Dentre elas, lembra daquele segredo que te contei, sobre o processo seletivo do Mestrado em Educação na UFV? Pois é, não é mais segredo. Passei e agora encerro esse percurso! No começo fiquei bastante assustada com a velocidade com que tudo aconteceu e somado a isso vinham as pressões internas e externas, insegurança e ansiedade. É uma grande pena que não esteja aqui, mas estou levando. Também quero que saiba que, apesar de ser difícil sem você, não trilhei este caminho sozinha. Contei com a paciência de Mateus, seu filho e meu irmão e de José Antônio, meu pai e seu esposo, que tiveram que aprender o quanto este processo do mestrado foi e é significativo para mim em diversas dimensões.

Ah! Queria ter tido a oportunidade de te apresentar a Professora Doutora Heloisa Herneck... Acho que vocês se dariam tão bem! Ficariam horas conversando sobre a vida! Ela foi minha orientadora e aceitou percorrer esse caminho junto comigo. Ela também tornou-se minha amiga, conselheira e confidente. Talvez ela não saiba, mas é uma pessoa muito querida e com quem aprendi sobre a importância dos afetos nas relações acadêmicas.

Antes de chegar na culminância da defesa da dissertação, também contei com a professora Doutora Kelly da Silva da UEMG, o Pró-reitor adjunto de graduação da UFOP Doutor Adilson Pereira dos Santos e o professor Doutor Eduardo Simonini Lopes e a professora Doutora Janete Regina de Oliveira, ambos da UFV. Elas e eles fizeram parte das bancas que avaliaram meu processo dissertativo e trouxeram contribuições para a minha escrita. E no processo anterior à chegada na pós-graduação, as professoras Doutoras Ivonete da Silva Lopes e Jaqueline Cardoso Zeferino e o professor Doutor Sales Augusto dos Santos também me ajudaram e torceram por mim.

A senhora se lembra da minha época da escola? Eu ficava trancada no meu quarto e nas bibliotecas da cidade por horas estudando. Nada disso mudou. Foram muitos dias na correria, leituras e pesquisas e muitas das informações não chegaram até a mim sozinhas. O Serviço de Bolsa da UFV, setor da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários, na pessoa da assistente social Lívia Neves Ávila ofereceu dados sobre as políticas de assistência estudantil da universidade. Os amigos Yuri Tomaz, Marina Gabriela e Matheus Freitas gentilmente me cederam fontes sobre o NEAB Viçosa e assim consegui tecer considerações importantes, sendo o Matheus também responsável pela confecção da capa da dissertação. Além destes, contei também com

a gentileza do meu *english teacher* e amigo Sérgio Castro, que traduziu o resumo deste trabalho para o inglês.

Aproveito o ensejo para dizer o quanto sou grata ao NEAB por me acolher antes, durante e depois da pesquisa. Lá foi um lar que encontrei na universidade. E também sou grata às pessoas que aceitaram participar das entrevistas, que em meio à correria da vida cederam parte do tempo para os nossos diálogos. Se antes eu já sabia que ninguém constrói o conhecimento sozinho, após a escrita da dissertação tive ainda mais certeza.

Também preciso te contar sobre o Grupo de Estudos em Educação, Gênero e Raça, o Educagera. Nos juntamos para estudar e pensar estratégias para uma educação que respeite as diferenças e abrigue pessoas interessadas em contribuir com essas discussões em um ambiente que nem sempre acolhe essas temáticas, como é a universidade. Agradeço a Monalisa Carmo, Lillian Rodrigues e ao Matheus Freitas pelo que vivemos ao longo de nossos encontros, nossos planos, concretizações e sempre nos lembrando que sim, somos intelectuais negras e negros capazes, inteligentes, promissores e amigos que se ajudam, riem e celebram as conquistas individuais e coletivas.

Falando em amigas, a senhora se lembra das minhas amigas e amigos do teatro, os Elos Quentes não é? Estes a senhora conhece bem até demais... Toda aquela festa, algazarra e arte em que nos envolvíamos e misturávamos nossos parentes! Mesmo que não tenhamos o mesmo tempo para realizar as nossas atividades teatrais, continuamos firmes em nossa amizade. Além desses que a senhora conheceu, vieram outras amigas preciosas, grande parte trazidos de presente pelo Pub Boca da Noite, um reduto de boêmios perdidos que se encontraram no balcão do bar.

Preciso também lembrar do Programa de Pós-graduação em Educação da UFV que me acolheu, das e dos professores do programa e do departamento que torceram por mim, de cada funcionária e funcionário técnico-administrativo e terceirizado que movimentam nosso departamento e são responsáveis, assim como nós estudantes, por fazerem este espaço acontecer. E a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão das bolsas que possibilitam as nossas pesquisas.

Por fim, que nossa ancestralidade seja sempre celebrada. Antes de mim, outras e outros vieram e fizeram possível que esteja onde cheguei. E a você, mãe, agradeço o tempo em que estivemos juntas em presença física, você é e sempre foi minha guia, referência e força para não desistir dos meus sonhos. Sim, mãe. Sua filha se tornou Mestra!

Um até breve, com todo amor e saudade.

## RESUMO

CORNÉLIO, Beatriz Gomes, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2020. **Percepções e vivências de cotistas negras e negros na Universidade Federal de Viçosa: "será que esse espaço é pra mim?"**. Orientadora: Heloisa Raimunda Herneck.

Esta dissertação teve como objetivo apresentar vivências de estudantes cotistas negras/os ingressos na Universidade Federal de Viçosa, cujas experiências são atravessadas pelo fator racial e mobilizam para elaboração de estratégias para estarem e permanecerem no ambiente universitário. São negritudes em movimento compondo vivências e experimentações da vida estudantil. Nosso objetivo principal foi analisar as percepções de permanência de estudantes cotistas negras/os na universidade. Também objetivamos apresentar as políticas públicas institucionais promovidas pela UFV que asseguram o acesso e permanência de estudantes cotistas, correlacionando com as vivências e percepções das/os cotistas. Para tecer nosso conhecimento, realizamos inicialmente uma análise bibliográfica sobre a relação da população negra com o acesso à educação desde o período escravocrata (apesar da escassez de informações) até os dias atuais, com a adoção das cotas raciais, destacando o protagonismo negro por meio de iniciativas individuais ou coletivas do Movimento Negro brasileiro. Após a contextualização sócio-histórica, apresentamos a adoção das cotas raciais, como elas operam na UFV e o significado da inserção negra neste espaço. Em seguida, correlacionamos as políticas de assistência estudantil adotadas pela instituição com as experiências e percepções de três estudantes cotistas, cujas narrativas compostas por meio de entrevistas semiestruturadas, nos auxiliaram na construção do conhecimento aqui sintetizado. Posto isto, a realização desta pesquisa se justificou enquanto uma compreensão do que aqui caracterizamos como os significados da permanência assumidos pelas/os estudantes cotistas, ultrapassando as ações institucionalizadas pela universidade. Observamos que, apesar da mudança do perfil estudantil proporcionado pelas cotas, a operação do racismo institucional e estrutural atravessam as relações estabelecidas no espaço acadêmico, sendo assim importante observarmos a permanência estudantil a partir das perspectivas e vivências de cotistas negras/os inseridas/os na UFV. Observamos também que, para a universidade de Viçosa ainda é necessário o aperfeiçoamento de ações pontuais contra o racismo e outras opressões, entendendo que a permanência estudantil não se encerra nos aspectos materiais, mas também nos subjetivos e simbólicos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cotas raciais. Permanência estudantil. Relações raciais.

## ABSTRACT

CORNÉLIO, Beatriz Gomes, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2020. **Perceptions and experiences of black quota students at the Universidade Federal de Viçosa: "is this place for me?"**. Advisor: Heloisa Raimunda Herneck.

This dissertation is an attempt to present the experiences of black students who are entering the Federal University of Viçosa and whose experiences established by the racial factor made them develop strategies to be and remain in this environment. It composes the student life experiences. Our main objective was to analyze the permanence perceptions of these students. We also aim to present and discuss possible institutional public policies promoted by UFV to ensure access and permanence of quota holders correlating with the experiences and perceptions of this group. We initially carried out a bibliographic analysis on the access of black students to education going through the experiences of enslaved people then emphasizing the role of individual and collective initiatives of the Brazilian Black Movement during the 20th century until the present day, with the adoption of racial quotas and other affirmative action policies for the black population. After the explanation, we contextualize and present the adoption of racial quotas at UFV and the importance of inserting black people in this environment. Then, we correlated the student assistance policies adopted by the institution with the experiences and perceptions of three quota students whose narratives composed through semi-structured interviews which helped us in building the knowledge summarized here. Given that, this research is an attempt to understand the meanings of permanence taken by quota students besides the actions institutionalized by the University. We observed that, despite the significant change in the profile of the student body provided by the quotas, the structural and institutional racism crosses the relationships established in the academic space, so it is important to observe the student permanence from the perspectives and experiences of black quota students inserted there. We could also notice that for the Federal University of Viçosa, it is still necessary the improvement of specific measures against racism and other oppressions, understanding that this permanence does not end in the material aspects, being also necessary the subjective and symbolic ones.

**KEYWORDS:** Racial quotas. Student permanence. Racial relations.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Jornal “A voz da raça” .....	35
Figura 2	Teatro Experimental do Negro.....	39
Figura 3	Ato MNU.....	42
Figura 4	Candinho.....	53
Figura 5	Primeira identidade visual do NEAB Viçosa (2011).....	55
Figura 6	Atual identidade visual do NEAB Viçosa (2020).....	56
Quadro 1	Serviços e auxílios oferecidos pela assistência estudantil da UFV.....	61

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADAC	Assessoria de Diversidade e Apoio aos Cotistas
ASBEN	Associação Beneficente de Auxílio a Estudantes e Funcionários da UFV
CAP – COLUNI	Colégio de Aplicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCN	Centro de Convivência Negra
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
DRT	Delegacia Regional do Trabalho
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENUNE	Encontro Nacional de Negros, Negras e Cotistas da Une
ESAV	Escola Superior de Agricultura e Veterinária
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituto Federal de Ensino Superior
FNB	Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LGBTQ+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Travestis, Transgêneros, Queers
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MPF	Ministério Público Federal
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PAA	Políticas de Ação Afirmativa
PCD	Pró-reitoria de Assuntos Comunitários
PP	Partido Popular
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TEN	Teatro Experimental do Negro
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEGRO	União de Negros Pela Igualdade
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UREMG	Universidade Rural do Estado de Minas Gerais

## SUMÁRIO

1. POR ONDE COMEÇO? A QUE LUGAR PERTENÇO?.....	11
1.1. Procedimentos metodológicos.....	17
1.1.1. A entrevista.....	19
2. O ACESSO À EDUCAÇÃO PELA POPULAÇÃO NEGRA: REFLEXÕES NECESSÁRIAS.....	22
2.1. Alguns aspectos das relações raciais desiguais no Brasil .....	23
2.2. A história da educação de negras e negros durante o século XIX: um direito de todas/os?.....	28
2.3. Movimento negro e educação: uma leitura a partir do século XX.....	33
2.3.1. Imprensa Negra Paulista.....	33
2.3.2. Frente Negra Brasileira (FNB).....	35
2.3.3. Teatro Experimental do Negro (TEN).....	38
2.3.4. Movimento Negro Unificado (MNU).....	41
2.3.5. Décadas de 1990 e 2000.....	44
3. POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE ACESSO E PERMANÊNCIA DE NEGRAS/OS NO ENSINO SUPERIOR.....	45
3.1. Cotas raciais nas universidades: por que insistimos nisso?.....	46
3.1.1. Parênteses sobre as fraudes nas cotas.....	49
3.2. Presenças negras na UFV: olhares que se (re)educam e (re)constroem.....	51
3.3. Cotas raciais e os aspectos materiais e simbólicos da permanência: percepções de cotistas.....	57
3.3.1. Acesso às políticas institucionais de permanência estudantil na UFV .....	60
3.3.2. Redes de afeto e momentos de tensão: porque aqui ninguém vive só.....	65
3.3.3. Para além das 4 pilas: esse “mundo” fora da universidade.....	72
3.3.4. “Mulheres negras são como mantas kevlar”.....	74
3.3.5. Resistência e aquilombamento.....	76
4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: ESTE NÃO É UM FIM.....	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	86

## 1. POR ONDE COMEÇO? A QUE LUGAR PERTENÇO?

Antes de iniciar minhas argumentações referentes à temática deste trabalho, gostaria de orientar leitoras e leitores sobre a minha escrita. Nesta pesquisa, me coloco hora em primeira pessoa do singular, hora na primeira pessoa do plural. Explico: este trabalho está sendo composto por muitas mãos, sendo as minhas, da minha orientadora e as dos sujeitos presentes nas bibliografias e na produção do conhecimento por meio do trabalho de campo. Será como um encontro entre amigos íntimos, colegas e conhecidos que se reúnem para conversar, trocar experiências, expor as opiniões (às vezes divergentes). Os “nós” ao longo da escrita são essas ideias verbalizadas e sistematizadas, que é a pesquisa.

Ao mesmo tempo, há alguns momentos de “fuga” pessoal desta roda de conversa, quando paro e me pego olhando “para o nada”, refletindo sobre as informações trocadas e que vão e vem de e para mim. É aí que me coloco repentinamente em primeira pessoa, me expressando e trazendo para o texto as minhas vivências e impressões pessoais. Desculpem se forem pegas ou pegos de surpresa, prometo que me atentarei para colocar as devidas pontuações e parágrafos para situar onde começo e termino.

Outra nota importante: por muitas vezes observei a intelectualidade branca acusar intelectuais negros/os de possuírem uma escrita “militante”, ao falarmos a partir de nossas vivências, por expormos os tensionamentos que envolvem as relações raciais em nossa sociedade ou por questionarmos a relação da academia com autoras e autores negros e evidenciarmos as contribuições destas e destes para a construção do conhecimento citando-as/os em nossas pesquisas. Podem considerar militante aquilo que escrevo a partir de minhas vivências? Podem considerar minha escrita militante por buscar a emergência de autoras/es negros/os? Podem acusar minha escrita de “pouco acadêmica”, por trazer à tona minhas opiniões sobre os assuntos aqui tecidos?

A possíveis leitoras/es brancas/os: sua escrita também é militante. Sim. Sua escrita milita pelos brancos ao não enunciar as contribuições de negras e negros para a construção do conhecimento. Você também é militante ao trazer à tona somente um ponto de vista, sendo este muitas vezes o que corrobora com as suas concepções epistêmicas. Brancos militam por brancos na academia, ao trazer negras e negros como sujeitos sem vozes e submissos e quando subliminar ou explicitamente, utilizam-se de argumentos racistas para tratar sobre nós em suas pesquisas. De todo modo, também não desconsidero importante os posicionamentos da branquitude crítica, como nos fala Lourenço Cardoso (2010), que não só assume seus privilégios, mas que também se coloca na luta contra o racismo.

Por esse motivo, não me detenho em falar em primeira pessoa ou de solicitar as contribuições de autoras e autores negros em minha dissertação. Tais compõem a minha história e acredito que isso não diminui o valor desses escritos. Tendo isso escurecido, acredito que possamos dar início às considerações deste trabalho.

Mulher, negra, atriz e pedagoga. É quem sou e venho me tornando. Sou graduada em Pedagogia na UFV, mas não ingressei na instituição por meio das cotas raciais, uma vez que naquele momento as políticas de ações afirmativas avançavam timidamente e a universidade de Viçosa ainda não havia adotado a reserva de vagas. Apesar disso, a cor da minha pele influenciou a forma como experienciei os estabelecimentos de ensino que frequentei.

A escola: lugar onde são criadas lembranças significativas para a maioria de nós. O primeiro dia de aula, professoras e professores que marcaram (positiva e negativamente), amizades que às vezes se perderam pelo caminho... Do meu primeiro dia na 1ª série<sup>1</sup>, me lembro de um menino que julgou pertinente me apontar para a turma, pejorativamente, como “a menina preta”. Foi o primeiro constrangimento, pois ele ria de mim sem que eu entendesse suas motivações. Nos anos seguintes, “apelidos carinhosos” (como as professoras despreparadas e/ou permissivas às situações racistas denominavam) fizeram parte do repertório das “brincadeiras” das outras crianças. Também era conhecida como a menina “que não era bonita, mas era gente boa”, pois ajudava outras alunas e alunos nos estudos. A omissão das professoras, assim como da gestão diante de tudo que eu e outras crianças negras da escola passávamos, me fizeram internalizar um lugar que supostamente deveria ocupar na escola e sociedade: resignação.

Cresci com a autoestima debilitada e criei um casulo onde pudesse me fechar e por lá me escondi até o final do ensino médio naquela mesma escola. Decidi que minha inteligência seria a revanche contra os ataques que recebia e me tornei um dos destaques não só da minha turma, mas também da escola com notas sempre acima da média. Os livros se tornaram meus fiéis companheiros. Este hábito era reforçado pela minha mãe que sempre me presenteava com livros comprados em sebos ou doados pelos seus patrões, que em sua maioria eram professores e estudantes da UFV para quem ela realizava faxinas. Isso influenciava significativamente também no meu processo de escrita.

No ano de 2006, algumas colegas da escola e eu participamos do projeto “Teatro Solidário da Universidade Federal de Viçosa”. O curso era gratuito, ministrado por um estudante da instituição e oferecido exclusivamente para alunas/os da UFV, do Colégio de

---

<sup>1</sup> Atual 2º Ano do Ensino Fundamental I.

Aplicação Coluni (CAp – Coluni) e da instituição onde estudei. Importante: ao final do mesmo ano apresentaríamos um espetáculo teatral. A peça escolhida pelo meu grupo foi “O santo e a porca”, de Ariano Suassuna. Ainda criança, nas encenações realizadas na escola pedia às professoras um papel, mas nunca era escolhida para ser protagonista e raramente me colocavam como coadjuvante. Me ofereciam a função de narradora pois, segundo elas, eu “tinha bom domínio da leitura” e a oportunidade de experienciar estar em cena nunca chegava. No projeto “Teatro Solidário”, apesar de não ser protagonista, também não estava escondida atrás de um microfone e isso foi importante para começar a acreditar no meu potencial e mostrar que também tinha talento.

Em dezembro de 2007 prestei o vestibular para o curso de Pedagogia na UFV e no ano de 2008, na primeira tentativa, a filha da empregada doméstica e do funcionário público da UFV se tornou uma das primeiras pessoas da família a ingressar no ensino superior em uma universidade de elite, superando as expectativas contrárias reforçadas pela nossa pobreza material. Minha mãe e meu pai viam as/os filhas/os de suas patroas e patrões estudando na universidade e forçosamente naturalizaram essas presenças, não duvidando da minha capacidade, mas achando que este espaço era voltado somente para pessoas ricas e brancas. Mudei esse paradigma. Ambos não desistiram de mim e incentivaram meus estudos para que me tornasse quem eu quisesse ser. Comecei a abrir minhas asas e escolhi ser pedagoga.

Logo no primeiro semestre percebi que nem tudo eram flores na universidade. Minha dedicação aos estudos deveria ser maior que na escola, muitos xerox, livros que queria comprar para conseguir aprofundar os conceitos apresentados nas aulas e o dinheiro também tinha que custear a alimentação e locomoção até a UFV. Diante das dificuldades, trabalhei durante alguns meses em um sebo da cidade. Além disso, fazia estágios como voluntária em projetos de extensão que também ocupavam grande parte do meu tempo.

Em 2009, soube que o projeto de teatro que havia frequentado continuava ativo. Estava mais abrangente, acolhendo adolescentes e adultos, independentemente de serem estudantes da universidade ou das escolas do município. Consegui uma vaga e retornei às atividades. Ao final do mesmo ano, pelo meu desempenho ao longo das oficinas e das minhas premiações alcançadas com os espetáculos, fui convidada pelo diretor para integrar com ele um grupo profissional, juntamente a outras pessoas que também se destacaram. Montamos espetáculos, viajamos pelo estado de Minas Gerais participando de festivais de teatro e consegui meu registro profissional na Delegacia Regional do Trabalho (DRT). Aprendi também técnicas de direção, substituindo o diretor que coordenava as oficinas do projeto quando graduou-se na

universidade. Assim, além de alívio mental e físico, a arte dramática me encaminhou para oportunidades acadêmicas e profissionais que me acompanham até os dias atuais.

Também desenvolvi projetos de extensão em escolas públicas, oferecendo aulas de artes para crianças e adolescentes participantes do projeto da Escola de Tempo Integral entre os anos 2009 a 2011. Com essa experiência, pude aprofundar meus estudos sobre a arte-educação e as contribuições das atividades artísticas nos processos de socialização e expressão das/os estudantes envolvidas/os. Atuar na educação e nas artes foi, sem dúvidas, um período de amadurecimento pessoal e profissional.

A partir das experiências de minha trajetória como pedagoga e atriz, construí o trabalho de conclusão de curso por meio da monografia intitulada “O teatro na Universidade Federal de Viçosa: caminhos, limites e possibilidades”, onde realizei uma análise sobre a história do teatro na UFV e discorri acerca das possibilidades e contribuições das atividades teatrais enquanto espaço socioeducativo no contexto universitário. Conteí para isso com depoimentos de pessoas envolvidas com direção, atuação e produção cultural na cidade.

Durante todo este período, desde a escola, meu contato com a temática da negritude foi tímido. Na graduação, essa abordagem foi possibilitada quando decidi cursar a disciplina optativa<sup>2</sup> “EDU 433 – Etnia e Educação no Brasil”. Ela foi ministrada por uma professora substituta, a primeira e única docente negra com quem tive contato enquanto estudante do ensino superior. Hoje, sinto que ela tentava me aproximar da discussão racial por meio, por exemplo, de reflexões sobre a hiperssexualização da mulher negra e a necessidade de quebrarmos este e outros estereótipos racistas. Mas, não tinha com quem conversar sobre para além da disciplina e os assuntos terminavam ali.

Fora da sala de aula, me via em um mar branco, onde as pessoas não questionavam o fato de não haver um corpo docente racialmente igualitário, ou de termos poucos alunos negros<sup>3</sup> (na universidade como um todo). Em contrapartida, pretos e pardos eram (e continuam sendo) a maioria nos cargos de menor prestígio dentro da instituição e isso também não era

---

<sup>2</sup> Segundo o Art. 35, parágrafo primeiro do Regime Didático da UFV: “Na Matriz Curricular do curso, as disciplinas são classificadas em: I - Obrigatórias: são indispensáveis para o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais. II - Optativas: têm por finalidade complementar a formação na área de conhecimento do curso, escolhidas dentre as relacionadas para o curso. III - Facultativas: são as disciplinas que não fazem parte da Matriz Curricular do curso”. Cf. Disponível em: <<http://www.regimedidatico.ufv.br/?chapters=sistema-academico#disciplinas>>. Acesso em 15 mar. 2019.

<sup>3</sup> De acordo com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), negros correspondem à junção das populações preta e parda. Neste trabalho seguiremos esse critério, mas em alguns momentos enfatizaremos a cor preta ou parda.



questionado, pelo menos não por quem estava a minha volta. Algo em mim se inquietava, pois sentia que isso não estava certo. Aos poucos procurei leituras sobre diversidade cultural, gênero e raça, o que seria também oportunidade de auxiliar minha atuação com o teatro, para que não fosse um espaço elitista e excludente. Então, algo aconteceu.

Durante a Marcha Nico Lopes<sup>4</sup> em março de 2013, vi um grupo de pessoas, negras em sua maioria, carregando cartazes com dizeres sobre reafirmação da cultura negra e denúncia sobre a situação social desta população no Brasil. Um dos cartazes me chamou a atenção, me aproximei e pedi permissão para carregá-lo, sendo concedida. Este dizia: “Cansei de ver minha gente nas estatísticas”<sup>5</sup>.

Naquele momento, supus que “minha gente” se referia a mim e a população negra em geral, enquanto as “estatísticas” representariam os indicadores que alertavam sobre as situações de risco aos quais estaríamos submetidos. Já havia lido algo sobre, só não imaginava que um grupo traria essas discussões para aquele momento, uma vez que até então entendia a marcha muito mais como uma “micareta”, o dia em que se podia “fazer de tudo” na universidade. Pois bem, aprendi que esse “fazer de tudo” também incluía a militância. Decidi que descobriria quem eram aquelas pessoas.

Depois que me graduei em maio de 2013<sup>6</sup>, fiquei com maior tempo livre (não porque desejava, mas por estar desempregada), busquei informações e participei de uma reunião com aquele o grupo. Era o Núcleo de Estudos Afrobrasileiros de Viçosa, o NEAB, onde estudantes negras/os e brancas/os buscavam criar redes de solidariedade e fortalecimento para a população negra dentro e fora da universidade. Realizavam palestras, eventos culturais, debates, dentre outras ações antirracistas.

Por meio do NEAB entendi que o incômodo que senti ao longo da graduação por não ter com quem expressar minhas dúvidas e inquietações era *solidão*. Por não ter quem entendesse meus conflitos ou minha constante necessidade de me autoafirmar frente às professoras e professores brancos, para que me vissem além da cor da pele e não duvidassem da minha

---

<sup>4</sup> Segundo Lopes (2011, p. 69), sobre a Marcha Nico Lopes: “O trote nos estudantes novatos era uma instituição enaltecida na Escola [Superior de Agricultura e Veterinária], sendo entendida como parte do processo de integração dos neófitos às dinâmicas do lugar. Nesse contexto da recepção aos calouros, a Marcha Nico Lopes – criada no ano de 1929 por Antônio Secundino de São José quando este ainda era ali estudante – se tornou o evento discente que marcava o fim do período de trotes, tendo recebido o nome de ‘Nico Lopes’ em homenagem a um personagem popular da cidade de Viçosa que, dono de um bar, ficou famoso pelo bom acolhimento que oferecia aos discentes da ESAV.”

<sup>5</sup> Mais tarde soube que essa frase é um trecho da música “Mulheres Negras”, escrita por Eduardo Taddeo e interpretada pela cantora Yzalu. Para conferir a letra: <https://www.letras.mus.br/yzalu/mulheres-negras/>.

<sup>6</sup> Por ocasião da greve geral das universidades em 2012, o período letivo sofreu um significativo atraso.

capacidade intelectual. Ou nas festas, quando continuava não sendo o padrão de beleza e entender que a culpada não era eu, mas sim o machismo e o racismo. Enfim, estava sendo acolhida e minha voz escutada!

A permanência na universidade teve dois sentidos para mim: um antes e outro depois de egressa da universidade. Comecei enxergar novas possibilidades sobre o interior da vida universitária, tendo como perspectiva o “lado de fora” e empreendi pesquisas pessoais que o espaço acadêmico não proporcionou. Aos poucos, passei não somente a observar o meu redor e a falar das minhas inquietações, mas também a ouvir o que outras pessoas negras sentiam em relação à universidade, fossem elas vinculadas ou não à instituição. E o *falar com e escutá-las* aguçou meu desejo de conhecer os sentidos da permanência a partir das experiências das/os cotistas negras/os.

Como experienciam a vida universitária? Qual é o sentido de permanecer na UFV? Como entendem *estar e permanecer* na universidade? São as questões que nortearam as minhas indagações iniciais. A partir disso, objetivei principalmente analisar as percepções de permanência de estudantes cotistas negras/os na universidade. Realizei uma análise bibliográfica sobre a relação da população negra com o acesso à educação até a adoção das cotas raciais, problematizando questões materiais e subjetivas relacionadas à permanência de cotistas negras/os no espaço acadêmico. Também objetivei apresentar as políticas públicas institucionais promovidas pela UFV que asseguram o acesso e permanência de estudantes cotistas, correlacionando com as vivências e percepções das/os cotistas.

Posto isto, a realização desta pesquisa se justificou enquanto uma das possibilidades de tecer significados da permanência assumidos pelas/os estudantes cotistas, ultrapassando as ações institucionalizadas pela universidade. Justificamos da mesma forma a escolha deste público pois, apesar das cotas para negras/os ter oportunizado ao longo dos últimos anos uma acentuada mudança no perfil das universidades do país, a operação do racismo institucional e estrutural atravessam as relações estabelecidas no espaço acadêmico, sendo assim importante observarmos a permanência estudantil a partir das perspectivas e vivências de cotistas negras/os inseridas/os na UFV.

### 1.1. Procedimentos metodológicos

*Aprendendo a olhar, vou aprendendo que esse é o desafio do conhecimento: a dor de assumir que tudo que sei, que conheço, pode ser desmontado, remontado, substituído, estabilizado e até mesmo loucamente fixado por uns tempos*  
(MOYSÉS et al., 2010, p. 45).

No meu período escolar, por volta dos meus 10 anos de idade, me lembro de um professor de Ciências que, ao nos ensinar sobre os métodos de análise científica, propôs que fizéssemos um experimento, o observasse e documentasse todo o processo. Na minha casa havia um quintal com várias plantas, o que acabava por atrair muitos insetos e eu passava grande parte do meu tempo explorando o comportamento destes, imaginando como viviam e se alimentavam. Assim, escolhi observar o comportamento alimentar das formigas do meu quintal em relação aos alimentos industrializados. Preparei três amostras contendo: a) apresuntado, b) queijo muçarela e c) suco em pó. Formulei minhas hipóteses (que não me lembro quais eram) e durante alguns dias depusitei no chão do quintal um pouco de cada alimento, relativamente próximos, e aguardava com caderno e lápis na mão a chegada das minhas cobaias. Em todas as ocasiões as formigas não se juntaram em torno do suco em pó, o que me deixou intrigada, mas que me fez formular novas hipóteses para o relatório final entregue ao professor. Para alguns pode parecer uma experiência simples, mas foi assim que aprendi a fazer mais perguntas do que respostas quando se trata de pesquisa, sendo ela em qualquer área. Posso até arriscar em dizer que meu interesse em ser uma “cientista” começou ali. Pensava em ser bióloga ou astrônoma “quando crescesse”, mas o destino acabou me conduzindo para outras áreas, sem com isso ter deixado a pesquisa de lado.

Dentre as aventuras que já vivenciei, com toda certeza a tentativa de construir conhecimento com os sujeitos sociais se enquadram entre as que me causaram maior prazer e angústia, simultaneamente ou em períodos diferentes. Estamos, nós pesquisadoras e pesquisadores do campo das ciências humanas, sujeitos a diversos fatores que ultrapassam nossos desejos de que a pesquisa transcorra em um movimento constante, pois nem o tempo nem a sociedade seguem um rumo linear em seus desdobramentos.

Essas explicações preliminares buscam conduzir a nossa narrativa sobre como nossas expectativas em relação à produção desta pesquisa sofreram bruscas transformações no decorrer do processo. Consideramos, assim, pertinente contrapor o planejamento inicial do projeto com os rumos tomados pela pesquisa no fim das contas, pois até mesmo as nossas frustrações se

constituem enquanto processo formativo para nós e quem sabe para possíveis pesquisadoras/es que estão começando a enveredar por esses caminhos.

Inicialmente, havíamos proposto a busca por fontes documentais e bibliográficas sobre a adoção das Políticas de Ações Afirmativas (PAA) na UFV, obtendo dados juntamente às Pró-reitorias de Assuntos Comunitários e de Ensino. Isso não foi possível, uma vez que a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) só ocorreu em outubro de 2019 e somente com o parecer favorável seria possível obter esses dados. Com isso, nos ativemos primeiramente à pesquisa bibliográfica sobre o movimento negro brasileiro e educação e à adoção das cotas nas universidades públicas do país. Após a liberação do comitê de ética, entramos em contato com os órgãos administrativos supracitados, mas nem todos os dados nos foram disponibilizados pelos mesmos e tivemos que nos remanejar a partir do que obtivemos.

Nosso desejo a seguir era o de realizar uma pesquisa de campo a partir do mês de agosto de 2019. Porém, este também ficou comprometido com a espera da aprovação de nossa pesquisa. Inicialmente, pensamos em mapear as redes compostas pelas/os estudantes cotistas, nos baseando no método cartográfico inspirado por Félix Guattari e Gilles Deleuze (KASTRUP, 2007, 2013; ROLNIK, 2011). Na geografia, a cartografia diz respeito ao estudo dos mapas, a “representação de um todo estático”, “um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (ROLNIK, 2011, p.23). Enquanto método, entende que as “paisagens psicossociais” também podem ser mapeadas, como afirma Suely Rolnik (2011, p.23):

A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos (ROLNIK, 2011, p.23).

O exercício de cartografar demanda tempo e disponibilidade. Como ambos estavam comprometidos<sup>7</sup>, resolvemos nos inspirar na atitude de pesquisa da *etnopesquisa crítica*, realizando entrevistas e acompanhamento dos sujeitos no campo. A *etnopesquisa crítica*, de acordo com Roberto Sidnei Macedo (2016), nasce orientada pela tradição etnográfica, mas se diferencia pela tentativa de interpretação sociofenomenológica crítica, construindo um *conhecimento-com*. Assim, “preocupa-se primordialmente com os processos que constituem o

---

<sup>7</sup> O tempo de realização do mestrado é de apenas dois anos e como já havíamos tido uma demora considerável de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, teríamos um espaço de tempo ainda menor para a execução da pesquisa de campo.

ser humano em sociedade e em cultura e compreende esta como algo que transversaliza e indexaliza toda e qualquer ação humana e os etnométodos que aí se dinamizam” (MACEDO, 2016, p. 9).

### 1.1.1. A entrevista

Para encontrar os sujeitos que comporiam a pesquisa conosco, entramos em contato com o NEAB - Viçosa, grupo que já abriga cotistas negras/os e ser um dos primeiros acolhimentos para estudantes negras/os recém-chegadas/os. Por exemplo, dentre os eventos promovidos, há a acolhida às/aos calouras/os denominada “Tornar-se negrx”. Neste encontro são apresentadas a história de construção do NEAB e os seus propósitos, além de realizadas dinâmicas de socialização juntamente com os membros antigos. Além disso, ao longo de todo o ano, o grupo oferece suporte e orientação para a comunidade negra em casos de racismo dentro e fora do espaço acadêmico. Assim, vimos no NEAB a nossa possível referência para narrar as vivências que conduzem para a mobilização da permanência estudantil.

Mantivemos a ideia de convidar participantes do NEAB, mas ficamos limitadas ao contato partir de novembro, um mês antes das férias universitárias. Remanejamos nossas estratégias para encontrar as/os estudantes, sem comprometer da mesma forma a dinâmica do fim do período acadêmico, momento atribulado com provas, trabalhos, dentre outras atividades. Ainda importa salientar que no mês de novembro é celebrado o Dia da Consciência Negra (20 de novembro) e o NEAB realiza ações específicas neste momento, o que poderia ocasionar ainda maior demanda para as/os entrevistadas/os. Nas palavras de Macedo (2006, p.85), “O campo tem uma resistência natural que demanda uma dose de paciência considerável, em face, por exemplo, das rupturas com os ritmos próprios do pesquisador ou determinados prazos acadêmicos”.

A escolha das/os estudantes não seria definida por gênero ou a sexualidade e nem havíamos nos comprometido a definir um curso no qual estivessem matriculados. Mas, durante a escrita do tópico sobre o NEAB Viçosa, analisamos documentos<sup>8</sup> criados e cedidos pelo grupo, onde num deles<sup>9</sup> consta a história do coletivo desde sua criação em 2011 até os dias atuais. Este documento descrevia também o perfil dos participantes, que atualmente são compostos em sua maioria por LGBTQ+<sup>10</sup> e mulheres. Com isso, optamos por convidar três

---

<sup>8</sup> São atas de reuniões, relatorias de eventos, dentre outros.

<sup>9</sup> Trata-se da relatoria do “Seminário de organização interna do NEAB Viçosa” ocorrido em maio de 2019.

<sup>10</sup> Sigla para lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, travestis, transgêneros, queers.

integrantes do grupo: Lélia, uma mulher lésbica vinda de outra cidade de Minas Gerais, moradora de alojamento, ingressou no curso de Serviço Social no ano de 2017 na modalidade destinada à estudantes de escolas públicas autodeclarados pretos, independente da renda familiar; Sueli, natural de Viçosa, heterossexual, mãe de um adolescente de 14 anos, ingressou no curso de Ciências Sociais em 2014 na categoria de até 1,5 salários mínimos; Kabengele, homem gay, estudante do curso de História e assim como Lélia, ingressou por meio da modalidade destinada a autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, independente da renda familiar. Por recomendação da orientadora, entreguei com antecedência um roteiro com as questões que norteariam a entrevista, assim nossos sujeitos estariam a par do teor da conversa e poderiam optar por se apresentarem no trabalho escrito com seus nomes próprios ou não. Uma entrevistada preferiu que sua identidade fosse omitida, por esse motivo, decidimos suprimir o nome de todos os sujeitos para preservá-los e escolhemos os nomes de intelectuais brasileiras/os negras/os para as/o representar: Lélia Gonzáles<sup>11</sup>, Sueli Carneiro<sup>12</sup> e Kabengele Munanga<sup>13</sup>.

A entrevista semiestruturada (Anexo I) foi composta em duas partes: a primeira, contendo seis perguntas sobre as condições financeiras e de assistência estudantil acionadas pelas/o participantes. A segunda parte continha mais seis questões relacionadas às subjetividades dessas vivências e permanências, basicamente as percepções sobre o que ser negra/o cotista representaria para essas/e estudantes.

A entrevista com Lélia ocorreu logo no término do segundo período letivo, numa manhã de dezembro de 2019. Após sua sugestão de nos encontramos na UFV, conduzimos nossa entrevista no Departamento de Educação da UFV, onde conversamos por cerca de 45 minutos, gravando suas respostas no celular. Ocorreu de forma tranquila, algumas questões, a entrevistada preferiu não aprofundar e respeitei seu posicionamento. Em alguns momentos a entrevistada mostrou-se reflexiva, apontando que havia conversado com uma das colegas de quarto sobre os pontos que abordaríamos e sobre como ela parou para pensar com cuidado em suas respostas. Posso também dizer sobre como as suas reflexões também foram importantes para mim. Foi a primeira entrevista e a ansiedade pode ter me conduzido a alguns erros, como

---

<sup>11</sup> Lélia Gonzáles (1935-1994), foi uma intelectual, professora e ativista do Movimento Negro brasileiro, tendo contribuído para a construção do Movimento Negro Unificado (MNU), Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN) e do Coletivo de Mulheres Negras N'Zinga.

<sup>12</sup> Sueli Carneiro é uma intelectual brasileira e ativista do Movimento Negro. Fundadora e diretora do Geledés – Instituto da Mulher Negra.

<sup>13</sup> Kabengele Munanga é antropólogo e professor brasileiro-congolês, cujos estudos possuem ênfase no racismo e relações raciais na sociedade brasileira.

o de não aprofundar algumas questões. Mas foi justamente a partir disso que busquei me preparar com maior cuidado para acolher as respostas da segunda entrevista.

Tentei me encontrar com Sueli ainda em 2019, porém, ela estava encerrando as atividades do ano em seu emprego. Com isso, aguardei a chegada de 2020 e na segunda semana de janeiro conseguimos nos encontrar. Nos sentamos numa das mesas do *shopping* da cidade, pedimos um *chope* para aliviar o calor excessivo e começamos a conversar. A princípio, senti Sueli um pouco fechada, respondendo com frases curtas aos meus questionamentos, principalmente referentes à primeira parte da entrevista. Confesso que isso me deixou um pouco frustrada, pois como já disse anteriormente, esperamos ingenuamente que nossa pesquisa se dê de acordo com o nosso querer, sem muitas vezes prestarmos atenção nas condições em que nos encontramos com nossos participantes. Imaginei que ficaríamos cerca de 20 minutos conversando, mas na segunda parte da entrevista, Sueli foi se abrindo e acabamos por ficar cerca de 45 minutos. Falar das subjetividades da permanência fez com que ela chegasse a expressar questões muito pessoais. Por respeito à sua vontade, algumas partes da conversa não foram gravadas. Em alguns momentos, ambas nos emocionamos, pois as nossas experiências se cruzaram e também pela empatia sobre situações doloridas vivenciadas por ela.

Ao longo de todo esse período, tentei ao mesmo tempo realizar a conversa com Kabengele. Ele, porém, havia viajado para sua cidade natal no início de dezembro de 2019 e só retornaria em março de 2020 para o início das aulas. Após a anuência da orientadora, optamos pela entrevista não-presencial, onde orientei o estudante ou que enviasse as respostas escritas ou por áudio pelo aplicativo *WhatsApp*. Aguardei até o fim de dezembro, porém ainda não havia recebido as suas respostas. Entrei novamente em contato com Kabengele na primeira semana de janeiro de 2020 e este me explicou que estava sem computador e pelo celular ele teria dificuldades para me enviar as respostas, mas que iria tentar encontrar um notebook emprestado para responder às perguntas. Neste momento me senti desconfortável por estar causando algum inconveniente para o rapaz, mas como ele me disse que iria enviar as respostas em breve, mantivemos sua participação.

Entretanto, nosso contato sofreu um hiato até o fim de janeiro, onde mais uma vez o procurei pelas redes sociais. Pensei em agradecê-lo pela disposição prévia e buscar outro sujeito para a pesquisa, mas Kabengele desde o início havia não só se mostrado disposto, como também aberto e acessível a contribuir com nossa pesquisa, a mesma boa vontade que foi vista nas outras estudantes. Entretanto, os prazos acadêmicos desconhecem as relações que estabelecemos para

construir o trabalho, o que foi compreendido por Kabengele que prontamente me enviou as suas respostas na última semana de janeiro.

O exercício da realização das entrevistas foi importante para meu amadurecimento como pesquisadora. Mesmo tendo em mente as dificuldades que geralmente atravessam o campo da pesquisa, ainda somos surpreendidas pelos acasos que escapam nossas demandas pessoais. Ser uma pesquisadora das ciências humanas e sociais é isso: reinventar-se, improvisar, aprender a ter a humildade de entender que o mundo não gira ao nosso redor e que existem outras pessoas cujas necessidades ou limitações específicas nos forcem a criar estratégias para dar continuidade ao nosso trabalho.

A partir das entrevistas, tecemos os conhecimentos produzidos nesta pesquisa afirmando os sujeitos como *autores autoras*, como nas palavras de Carlos Eduardo Ferrazo (2007), sendo as/os protagonistas deste estudo. As narrativas foram nossas tentativas de representar a realidade a partir da perspectiva dos sujeitos desta pesquisa. Os olhares e interpretações são múltiplos, assim como os indivíduos. Da mesma forma, as impressões das pesquisadoras envolvidas neste processo de pesquisa trarão um recorte da dimensão da permanência de cotistas negras/os na universidade. Assim, entendemos que esta pesquisa, após sua conclusão, será uma possibilidade para aprofundamentos posteriores. O conhecimento não se encerra em uma única forma de ver e experimentar o mundo.

## **2. O ACESSO À EDUCAÇÃO PELA POPULAÇÃO NEGRA: REFLEXÕES NECESSÁRIAS**

*“Tem que acabar com esta história de negro ser inferior.  
O negro é gente e quer escola, quer dançar samba e ser doutor”<sup>14</sup>*

Quando eu era criança, minha mãe me dizia sempre para estudar, pois o conhecimento era a única coisa que ninguém nunca poderia retirar de mim. Ela só tinha estudado até a quarta série, trabalhou na roça desde a infância, logo cedo precisou abandonar os estudos para ajudar na lida e nas despesas da família numerosa, apesar do seu sonho de um dia ser professora. Meu irmão e eu frequentamos a escola a partir dos 5 anos de idade e sempre éramos motivados a manter contato com elementos educativos. Antes mesmo de aprendermos a ler, minha mãe e

---

<sup>14</sup> Trecho da música “Negro nagô”, atribuída à Pastoral da Juventude. Para conferir a letra completa: <https://www.letras.mus.br/pastoral-da-juventude/1798130/>.



meu pai adquiriram enciclopédias, dicionários, assinaram revistas científicas, cadernos e todos os tipos de lápis e canetas para que pudéssemos nos habituar com a leitura e produção de conhecimento. Me lembro de uma grande enciclopédia repleta de imagens de povos nativos de diversos lugares do planeta e de outra com seres marinhos desde as eras dos grandes répteis que habitaram a Terra. Aquilo me fascinava e inspirou meu interesse em conhecer mais sobre as pessoas e suas formas de experienciar a vida.

Antes de se casar, minha mãe era empregada doméstica e com o nascimento do seu primeiro filho, abandonou o trabalho. Ela contava que quando o meu irmão completou 2 anos, tentou matriculá-lo numa creche, mas ele não se adaptou. Ela ficou com o coração apertado e decidiu se dedicar ao nosso cuidado e educação, só retornando quando atingimos a idade de sabermos cuidar da casa e utilizar o fogão sozinhos, o que ocorreu por volta dos meus 11/12 anos de idade, mas como mulher, já era incluída nas tarefas domésticas desde que me entendo por gente.

Aos 6 anos eu já lia e escrevia bem e aos 8 anos li meu primeiro livro “grande”: *A ilha perdida*, de Maria José Dupré, que compõe a *Série Vagalume*. A partir daí, passei a devorar os livros da biblioteca da minha escola. Minha mãe, percebendo o meu interesse por leitura, comprava mais e mais livros. Certo dia ela chegou em casa radiante com uma novidade: decidiu fazer o supletivo para completar a oitava série. O motivo? “Para ajudar os meninos a fazer o dever de casa”.

Impossível para mim tratar sobre as Políticas de Ações Afirmativas (PAA) no Brasil e a permanência de negras e negros cotistas nas universidades públicas, sem remeter ao valor que a educação possui em nosso contexto social. Neste trabalho, quando nos referimos ao acesso à educação, estamos principalmente nos baseando naquela pública, gratuita e democrática, oferecida nos espaços formais de ensino, espaço que já foi legalmente negado e que no decorrer da nossa história, apesar das ausências de um impedimento formalizado, foi sendo construídas estratégias para dificultar o acesso dessa população. Por esse motivo, faremos um breve panorama sobre o racismo no Brasil e como essa problemática influenciou e ainda influi diretamente na relação da população negra brasileira com a educação.

## 2.1. Alguns aspectos das relações raciais desiguais no Brasil

O racismo é um fardo que o Estado brasileiro carrega desde o período escravagista e que ainda não conseguiu corrigir, o que acaba por acarretar consequências graves para a população negra nos diversos setores sociais. Crescemos ouvindo sobre a igualdade entre as

raças, que vivemos em uma “democracia racial”<sup>15</sup>, mas nossas vivências, marcadas pela marginalização e exclusão social, contradizem esse mito.

Combater o racismo implica a necessidade de assumir a existência e a identificação desta problemática, dificuldade trazida por Sales Augusto dos Santos (2004, p.2) quando se refere à sociedade brasileira: “Conforme uma pesquisa do Instituto Datafolha, realizada em 1995, 89% dos brasileiros concordam que a sociedade é racista, mas, destes, somente 10% admitem serem, eles mesmos, racistas”. O autor ainda infere que tendemos a responsabilizar o outro pela prática racista, mas nunca admitindo a existência do mesmo em nós, o que, em tese, facilitaria a conscientização para combatê-lo. Nas palavras de Nilma Lino Gomes (2017, p. 51):

O Brasil construiu, historicamente, um tipo de racismo insidioso, ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade. Sua característica principal é a aparente invisibilidade. Essa invisibilidade aparente é ainda mais artilosa, pois se dá via mito da democracia racial, uma construção social produzida nas plagas brasileiras.

No Brasil, a prática do racismo tornou-se crime a partir da Lei 7.716/1989, também conhecida como Lei Caó, remetendo ao autor da lei, o então deputado Carlos Alberto Oliveira. Mas, para além dos conceitos jurídicos e que envolvem implicações penais, temos que o racismo:

[...] é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2005, p.52)

[...] é a doutrina ou o ideário que atribui inferioridade ou superioridade biológica e cultural a determinados grupos sociais, especialmente em função do fenótipo e/ou cor/raça destes grupos, proporcionando assim o surgimento de crenças, atitudes e práticas que têm como resultado discriminação e desigualdades raciais (SANTOS, 2004, p. 4).

É observável nas duas explanações que a autora e o autor atribuem ao racismo um imaginário social de inferioridade que conduz ao ódio, a aversão e práticas discriminatórias sobre determinada raça. Mesmo que biologicamente nós, seres humanos, não sejamos definidos por “raças” diferentes, este termo adquiri significado específico quando utilizado para designar as relações de poder que envolvem a prática do racismo.

---

<sup>15</sup> Termo utilizado por Gilberto Freyre para tratar sobre uma suposta convivência harmônica entre as raças e etnias de nosso país, ou seja: indígenas, brancos portugueses e africanos.

Gomes (2005, p.45) afirma que o termo “raça” é usado para se referir “a complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil”, excluindo o “conceito biológico de raças humanas usado em contextos de dominação, como foi o caso do nazismo de Hitler, na Alemanha”. Para Santos (2004) apesar de não existirem *raças humanas*, o senso comum levou as pessoas a crerem que realmente exista uma diferença hierárquica definida pela cor da pele e origens étnicas dos humanos, onde o indivíduo branco é considerado e se considera o topo da pirâmide. Ou seja, “[...] embora a raça não exista cientificamente, ela existe *socialmente*. E é só neste sentido, isto é, socialmente, que podemos dizer que há raças” (SANTOS, 2004, p.3, grifo nosso). Não estamos dizendo que essa hierarquia exista ou que concordamos com esta ideia, mas que esse imaginário conduz às práticas racistas.

A criação das hierarquias raciais foi histórica e estruturalmente forjada pela branquitude<sup>16</sup> e compõem o conjunto de privilégios que favorecem estruturalmente a população branca, ao mesmo tempo em que condicionam negra e negros à marginalização. Mesmo que não seja intencional, brancas/os se beneficiam da discriminação racial, uma vez que suas presenças, corpos e intelectualidades não são constantemente questionadas e julgadas inferiores em decorrência da cor de suas peles.

Intelectuais e militantes negros/os do Brasil utilizam-se do sentido social de raça para denunciar a prática do racismo, uma vez que as tonalidades das peles ordenam as relações de poder. Oracy Nogueira (1985) fala-nos sobre a condição da *marca*, ou seja, a aparência enquanto condicionante do preconceito racial no Brasil. Sendo assim, a cor da pele das pessoas é o que vai ditar quem é privilegiado e quem sofrerá discriminação.

[...] 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 consequências do preconceito, diz-se que é de origem (NOGUEIRA, 1985 *apud* TEIXEIRA; BELTRÃO; SUGAHARA, 2013, p. 101).

---

<sup>16</sup> Sobre a questão da “branquitude”, Bento (2002, p.1-2) nos diz: “Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a auto-estima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua auto-estima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais.” Sendo assim, é impossível falar sobre racismo e negritude sem abordar também a branquitude.

Waldemir Rosa (2007, p. 147) complementa dizendo sobre como as características da manifestação do racismo no Brasil se diferem, por exemplo, em relação aos Estados Unidos, onde a genealogia familiar é ao núcleo para a definição da pertença racial dos indivíduos, enquanto “[...] o racismo brasileiro é definido antes pela capacidade de significação da raça e não pela sua suposta existência biológica objetiva”.

Dentre as formas de manifestações do racismo, este trabalho se atentará, sobretudo, sobre o racismo *institucional* e *estrutural*. Apesar das implicações do racismo terem como indicador comum a hierarquização racial e a exclusão de uma determinada população, o entendimento sobre as dimensões institucionais e estruturais do racismo nos auxiliarão a observar a operação desta problemática em nossa sociedade. Silvio Almeida (2018) nos diz que, as desigualdades raciais não são características da sociedade apenas por serem fruto de ações individuais, mas também por se manifestarem a partir da homogeneização de instituições por determinados grupos raciais que se impõem institucionalizando seus interesses por meio da criação de padrões, regras e condutas para a manutenção do poder. Entendendo o racismo como relação de poder, Almeida (2018, p. 31, grifo do autor) afirma sobre a sua manifestação institucional:

No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na *raça*, que servem para manter a *hegemonia* do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, a aparência e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – por exemplo, o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades públicas etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos.

Para o autor, porém, as instituições apenas materializam a estrutura social em que estamos todas e todos inseridos, desta forma, “*as instituições são racistas porque a sociedade é racista*” (ALMEIDA, 2018, p. 36, grifo do autor). O racismo é um processo que está enraizado historicamente na sociedade e nas relações humanas e aí está a sua dimensão estrutural, o que não quer dizer que não precise ser combatido.

Dentre as perversidades decorrentes do racismo, temos desde a negação de acesso a bens básicos até o genocídio, situações que marcam profundamente toda a história de uma população. Assim, é justificada a luta de movimentos sociais que buscaram e ainda fomentam

a equidade de direitos e maior representatividade dos grupos marginalizados. Neste cenário, Gomes (2017) destaca a importância do movimento social negro enquanto protagonista de transformações na sociedade brasileira e que vem trazendo conquistas cruciais para o estabelecimento de políticas de correções das desigualdades raciais se não promovidas, consentidas pelo próprio Estado brasileiro. Para a autora, “as negras e os negros em movimento transformam aquilo que é produzido como não existência em presença, na sua ação política” (GOMES, 2017, p.79, grifo meu).

Sales Augusto dos Santos (2014) aponta que o *movimento negro* compreende um conjunto de entidades protagonizadas por negras e negros, mobilizadas para a ocupação de espaços na sociedade, sendo que essas entidades se manifestam por meio de iniciativas religiosas, acadêmicas, políticas, artísticas ou culturais. As entidades podem ser entendidas enquanto “[...] organizações com regimento interno, estatuto, carta de princípio, entre outros documentos que formalizam essas instituições [...]” (SANTOS, 2014, p. 54). O autor utiliza o termo no plural em uma tentativa de englobar, do mesmo modo, as revoltas protagonizadas por negras/os durante e após o regime escravocrata, entendendo a pluralidade das ações realizadas também devem ser lidas enquanto mobilizações denominadas como *Movimentos Negros*.

Já Gomes (2017) utiliza o termo no singular, sendo conceituado da seguinte forma:

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e os negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras do Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. (GOMES, 2017, p.24).

Para esta pesquisa, utilizaremos a conceituação no singular, pois também fazemos a leitura de um movimento que engloba entidades e ações individuais e coletivas diversas. Divergências conceituais à parte, o que nos interessa neste estudo é compartilhar as experiências que compõem o caráter educativo das ações desenvolvidas pelo movimento negro, enfatizando o período pós-escravagista. Faremos, porém, uma breve leitura sobre a relação da população negra com a educação durante o século XIX, observando a composição de redes que potencializariam a formação do movimento negro brasileiro e sua participação na reivindicação pela obrigatoriedade do acesso ao ensino pela população negra no país.

2.2. A história da educação de negras e negros durante o século XIX: um direito de todas/os?

A sociedade brasileira, assim como em outras nações fundamentadas nos princípios neoliberais, baseia-se no mito meritocrático quando se refere, por exemplo, ao acesso às oportunidades educacionais. Segundo os defensores da meritocracia, ascende socialmente quem se dispuser a se esforçar para tal. Ou seja, “quem acredita sempre alcança”, “fazer por merecer”, “quem quer, consegue”, são algumas das frases que exemplificam e justificam o mérito de uma parcela da população em detrimento dos demais. Entretanto, é desonesto embasar-se somente na linha de chegada se não são observadas as condições em que foram dadas as largadas, uma vez que os privilégios de alguns serão também os fatores que os manterão em posição de vantagem social. Deste modo, argumentaremos a seguir sobre as condições em que negras e negros estiveram historicamente em relação à educação, sendo também uma oportunidade de reflexão sobre a importância das cotas raciais no Brasil.

A história da educação de negras e negros no Brasil é marcada pelas ausências e ações pela presença. Inspirada pelas contribuições de Boaventura de Sousa Santos, Gomes (2017) nos fala sobre a possibilidade de construção de uma sociologia das ausências e das emergências, produzida a partir de estudos que problematizem as lacunas de nossa história. A sociologia das ausências consiste em uma investigação cujo objetivo é demonstrar que “aquilo que não existe, é, na realidade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe” (GOMES, 2017, p. 40-41). Nesta perspectiva, podemos entender que a ausência das relações e contribuições do povo negro para a educação também foi construída enquanto projeto hegemônico, racista e eugenista e vem sendo denunciado por intelectuais que se dedicam a estudar as contribuições dos povos apagados dos processos históricos.

Mariléia dos Santos Cruz (2005) é uma das autoras que problematizam a ausência de conteúdos acerca das relações da negritude com a história da educação brasileira em nossos currículos. Para ela, apesar de há mais de cinquenta anos a história da educação brasileira estar presente nos currículos de formação de professores, as experiências escolares da população negra seguem apagadas. Ela ainda nos diz:

Se por um lado esse fato pode indicar inexistência da participação deste segmento em crescentes níveis de instrução ao longo da história do Brasil, por outro, pode demonstrar que mais uma vez não pareceu relevante considerar os peculiares processos de acesso aos saberes formais instituídos. (CRUZ, 2005, p.27).

Evidenciar a relação da população negra com a educação é uma possibilidade de trazer à tona as narrativas negligenciadas pela cultura dominante. Ou seja, a construção de uma sociologia das emergências, que consiste na investigação de alternativas contra-hegemônicas, a partir da “ampliação simbólica dos saberes, das práticas e dos agentes” (GOMES, 2017, p.41-42), construindo possibilidades de esperança a partir do conceito de *ainda não*. O que ainda não foi dito, problematizado, evidenciado torna-se, neste sentido, a base para construções que escapam ao projeto excludente. Nesta perspectiva, nos é necessário destacar as ausências e as possibilidades criadas para as emergências de negras e negros ao acesso à leitura e a escrita.

Para Geraldo da Silva e Márcia Araújo (2005), a educação brasileira é carregada de preconceitos desde o início da colonização e a escola jesuíta deixou um legado considerável neste quesito, uma vez que “pretendia transformar os nativos brasileiros em índios submissos, domesticando-os por meio de interdições – do corpo ‘nu’, do incesto, da mulher, do canibalismo – sob forte ideologia racista” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p.67, grifo dos autores), impondo-lhes uma cultura e desconsiderando a realidade anterior nas quais estavam inseridos.

Durante o período escravocrata, as aulas eram ministradas de forma avulsa, com disciplinas isoladas. Após a vinda da família real ao Brasil, em 1808, esse modelo foi então substituído por cursos menores (primário-secundário) e maiores (superior). A população escravizada era impedida de frequentar a escola, uma vez que esta era restrita para cidadãos nascidos no Brasil, o que tornou-se uma estratégia de impedir o acesso dos nascidos no continente africano e trazidos para o país durante esse período (SILVA; ARAÚJO, 2005).

Apesar da ausência marcante de modo geral da população negra nas escolas durante o século XIX, Marcos Vinícius Fonseca (2005) aponta que no estado de Minas Gerais as escolas refletiam a alta densidade demográfica de indivíduos negros presentes no estado durante o século XIX. Mesmo com a escassez de informações a esse respeito, o autor investiga as listas nominativas<sup>17</sup> de algumas localidades mineiras para averiguar as suas suposições que tiveram início a partir da investigação na localidade de Cachoeira do Campo, distrito da cidade de Ouro Preto. Nelas estavam explícitas a cor e a idade das crianças e com isso foi possível observar que em alguns casos, alunas/os brancas/os são minorias:

[...] as listas que registraram a cor dos alunos sugerem um panorama bastante diversificado das escolas em Minas Gerais: em uma lista de 1823, na Vila do

---

<sup>17</sup> De acordo com Fonseca (2005), as listas nominativas representaram um dos primeiros recursos censitários em Minas Gerais e mesmo no Brasil. Tinham o domicílio como ponto de partida, as listas de cada município ou povoado do estado registravam os seguintes itens: *nome* de cada membro da família; *qualidade*, que representava a cor, raça ou origem (preto, pardo, crioulo, branco, indígena ou o país de origem se fosse europeu); *condição*, ou seja, livre ou escravizado; *idade*, *estado civil* e *ocupação*.

Paracatu do Príncipe, há o registro de 31 alunos: 14 brancos, 13 pardos e 4 crioulos. Neste mesmo ano e na mesma localidade, uma outra lista registra 9 alunos: 3 brancos, 5 pardos e um crioulo<sup>18</sup>. Na lista do professor Antônio Vieira Alves, do Arraial de Desemboque, em 1824, encontramos 29 alunos: 17 brancos e 12 pardos. Esta documentação apresenta alguns dados bastante interessantes sobre a diversidade racial no espaço escolar e aponta para uma presença significativa de crianças afro-descendentes, chegando mesmo a ser numericamente superior às crianças brancas. Quando contrapomos esses dados às informações sobre população, percebemos uma tendência do público da escola de acompanhar as características da população, ou seja, a escola parece ser tão diversificada como a própria sociedade mineira do século XIX. (FONSECA, 2005, p. 98-99).

Entretanto, Fonseca (2005) salienta que esses dados não apontam, por exemplo, sobre a ausência da discriminação e de um possível processo democrático de inserção de negras e negros nas escolas. O que ele observa são as hierarquias trazidas nas listas, onde professores colocavam primeiro o nome de crianças brancas, seguindo das pardas, crioulas, pretas e cabras<sup>19</sup>. E lembra do mesmo modo que, mesmo que a população afrodescendente pudesse ter predominância nos níveis escolares iniciais, o oposto ocorria nos níveis mais elevados.

Em 1835, foi promulgada em Minas Gerais a Lei estadual de 28 de março, regulando “A criação das cadeiras de instrução primária, o provimento, e os ordenados dos professores”. Em seu artigo 11, ficou estabelecido que somente pessoas livres poderiam frequentar as escolas públicas do estado, o que levaria conseqüentemente a proibição da admissão de negras/os escravizados. Para Christianni Cardoso Morais (2016, p.104), pode-se fazer a leitura dessa iniciativa advinda do temor dos senhores, “uma vez que o aprendizado das tecnologias de leitura/escrita por parte dos escravos poderia gerar uma perda de controle das ‘massas perigosas’”. Mas a proibição expressa em lei não foi um impedimento para o acesso ao letramento, uma vez que a fiscalização nas províncias era ineficiente e alternativas como as aulas com professores particulares era frequentemente acessada tanto pelos senhores, quanto para negras/os livre ou escravizadas/os (MORAIS, 2016).

Silva e Araújo (2005) ressaltam a reforma Couto Ferraz<sup>20</sup> (BRASIL, 1854), que tornou obrigatório o ensino primário para crianças maiores de sete anos e a gratuidade das escolas primárias e secundárias. Entretanto, o acesso era proibido às crianças com moléstias contagiosas

---

<sup>18</sup> Negros nascidos no Brasil.

<sup>19</sup> De acordo com Fonseca (2005), o termo *cabra* precisa ser ainda melhor investigado, mas de acordo com as análises realizadas em sua pesquisa, pode designar certo nível de proximidade dos indivíduos com a escravização.

<sup>20</sup> Decreto 1331<sup>a</sup>, 17 de fevereiro de 1854 sobre o Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Corte.



ou as escravizadas e também não havia até o momento previsão de leis que tratassem sobre o acesso de adultas/os nas turmas de alfabetização. Deste modo, se por lei as crianças escravizadas eram impedidas de frequentar o sistema educativo, tampouco mulheres e homens na mesma condição poderiam acessá-lo.

Apesar das poucas informações a respeito sobre a aquisição de leitura e escrita de negras e negros neste período, Silva e Araújo (2005) trazem algumas hipóteses sobre como esse processo possa ter ocorrido: 1) Com a reforma Couto Ferraz, as escolas ficavam abertas para negras/os libertas/os, desde que tivessem recurso; 2) Acesso ao letramento por meio de aulas ministradas nas fazendas por padres e filhas dos patrões; 3) A contratação de professores particulares pelos senhores que esperavam lucrar de alguma forma com escravizadas/os com alfabetização básica e; 4) O encaminhamento de homens escravizados para escolas vocacionais por parte dos senhores.

Para além das hipóteses sugeridas e mesmo com as tentativas de interdição à alfabetização estabelecida por lei, as/os escravizadas/os buscavam outras possibilidades e alternativas de ter acesso ao ensino:

[...] os negros desafiavam os senhores hostis que queriam isolá-los uns dos outros. Passando pelo plano da resistência cultural, assumiam fidelidade às religiões africanas, aprendiam a ler, escrever e calcular – prova desta resistência é a constatação histórica de um número considerável de pretos e pardos alfabetizados e multilíngues, falando um idioma europeu do seu senhor estrangeiro além do português e uma ou mais línguas africanas, incluindo as línguas vernaculares. (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 68-69).

Outro exemplo que se faz necessário citar sobre as possibilidades de alfabetização da população negra no século XIX, refere-se à escola do professor Pretextato dos Passos e Silva. De acordo com Santos (2014), em 8 de abril de 1853, este professor autodeclarado preto, abriu em sua casa, localizada na Corte do Rio de Janeiro, uma escola primária para meninos da cor preta. A escola, além de ser fruto de uma vontade individual, foi também concebida a partir da demanda das famílias dos alunos que passaram a frequentá-la, oportunizando para este público a experiência da educação formal.

De modo geral, as oportunidades de ingresso de negras e negros na educação formal, no entanto, foram se consolidando durante o período republicano, com o ensino profissionalizante e o ensino popular<sup>21</sup>, impulsionados pela industrialização dos anos finais do século XIX (SILVA; ARAÚJO, 2005). Ademais,

---

<sup>21</sup> De acordo com Silva e Araújo (2005, p. 72), “O ensino popular é estabelecido mediante a instalação dos grupos escolares urbanos, que ofereciam ensino primário de melhor qualidade, e das escolas isoladas, com cursos diurnos

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 das escolas. 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. 72).

Observamos com isso que a formação de intelectuais negros, mesmo que ocorrendo de forma tímida mediante a trajetória de pouco acesso à educação formal ocasionado pelo racismo, foi marcada pela noção de *coletividade* e *solidariedade* e a formação educacional sendo entendida como uma das principais possibilidades contra as tentativas de subjugação da população negra brasileira. Tais noções encabeçaram também as reivindicações dos movimentos negros pós-abolição e até os dias atuais é trazida enquanto uma das suas principais demandas. O acesso à educação tornou-se um dos principais objetivos, uma vez que a escolarização de qualidade poderia oportunizar a ocupação de outros espaços na sociedade para além dos subempregos e da situação social vulnerável. No próximo tópico, abordaremos sobre o papel crucial do Movimento Negro brasileiro em pautar a educação em suas demandas.

Porém, antes sentimos a necessidade de realizar um breve parênteses sobre o acesso das mulheres negras à educação no século XIX. Durante nossas leituras, observamos que, apesar do acesso negado e/ou dificultado, os homens negros podem ter tido maior possibilidade de contato com a leitura e a escrita, sendo que grande parte das escolas da época traziam a denominação “para meninos”. Moraes (2016) também traz essa reflexão em seu estudo sobre o acesso de escravizados e forros<sup>22</sup> com o letramento na Comarca do Rio das Mortes (Minas Gerais), no período de 1731 a 1850. Ao analisar um anúncio em um jornal da época sobre escravizados à venda ou fugidos, por exemplo, onde, dentre as características destes constava a capacidade de ler/escrever, dos 76 casos (71 homens e 5 mulheres), apenas homens foram identificados enquanto letrados. A autora conclui em sua pesquisa que:

A partir desse estudo, pode-se afirmar que, mesmo buscando perceber rupturas ou mudanças de padrão ao longo do tempo, foram encontradas apenas continuidades na longa duração. As mulheres escravas ou forras não foram identificadas, na documentação levantada, como assinantes. Nas fontes

---

e noturnos instalados em bairros operários e fazendas. No que tange ao ensino profissionalizante paulista, as primeiras escolas oficiais do Estado são criadas em 1909, obedecendo o Decreto 7.556 do Presidente Nilo Peçanha, apresentando como um dos objetivos principais a instrução dos filhos dos trabalhadores para a formação de um mercado interno de mão-de-obra qualificada.”

<sup>22</sup> Escravizados libertos por meio de carta de alforria.

produzidas na Comarca do Rio das Mortes, não se obtiveram indícios de estratégias de utilização do escrito por parte das mulheres, mesmo as iletradas, ao contrário dos homens. (MORAIS, 2016, p. 112-113).

Além disso, há poucos registros encontrados sobre alfabetização de mulheres no século XIX e início do século XX, o que nos sugere que as questões de gênero também foram relevantes para o acesso ao letramento no período em questão.

### 2.3. Movimento negro e educação: uma leitura a partir do século XX

Deixar de ser escravizado, não garantiu que o Estado brasileiro constituísse políticas indenizatórias e de integração para a população negra na sociedade, pelo contrário. Novas formas de exclusão foram sendo construídas, como o incentivo da imigração europeia aliados com projetos eugenistas de embranquecimento do país.

De acordo com Gomes (2017), a educação se tornou carro chefe das principais demandas desta população, uma vez que, por meio dela seriam possibilitadas outras conquistas pessoais e coletivas, como o acesso ao mercado de trabalho. Como nos lembra Petrônio Domingues (2016, p. 331):

As associações negras que floresceram nas primeiras décadas do século XX vislumbravam, na educação, senão a solução, pelos menos um pré-requisito indispensável para a resolução dos problemas da “gente de cor” na sociedade brasileira. Se a Abolição não resolveu muitas das necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais do negro, ela lhe abriu a possibilidade de se organizar sob condições diferentes daquelas da escravidão, com graus significativamente diferentes de liberdade.

Assim, neste tópico destacamos as ações desenvolvidas pelo movimento negro brasileiro no período pós-abolição, especificamente a partir do século XX, evidenciando as ações voltadas para o acesso à educação.

#### 2.3.1. Imprensa Negra Paulista

De acordo com Santos (2014), apesar do trabalho ser uma das maiores preocupações da população negra no pós-abolição, foi por meio dos espaços de lazer e recreação que surgiram as primeiras associações enquanto possibilidade de suplantar o racismo, uma vez haver barreiras para desfrutar de espaços frequentados pelos brancos. Para tanto, a elite negra formou suas próprias associações recreativas no intuito de agregar seus irmãos de cor, sendo tais agremiações divulgadas em jornais voltados para a população negra.

Além da divulgação, os jornais serviam como informativos, com maior força no estado de São Paulo e entre os anos 1888 a 1937. A partir da década de 1920, grande parte da *Imprensa*

*Negra* passa a trazer também destaques para as questões políticas e sociais, exercendo a função de denúncia e protestos contra o racismo.

Abrigada sob o guarda-chuva do jornalismo segmentado ou especializado, a imprensa negra, conhecida como imprensa de protesto, converteu-se em caixa de ressonância dos anseios da comunidade racialmente excluída. Prestava-se a publicar eventos como festas, casamentos e competições esportivas, reforçar os laços de solidariedade entre os negros. Publicavam-se artigos direcionados ao tema da educação formal e seu inescapável papel de promoção da dignidade e ascensão social. Cartas de leitores e outras modalidades textuais povoavam as páginas dos informativos. (SANTOS, 2014, p. 59).

Gomes (2017) destaca que a *Imprensa Negra Paulista* rompeu com o imaginário social de inferioridade intelectual da população negra, além de possuir um caráter educativo, uma vez que “informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época” (GOMES, 2017, p.29). Dentre os principais jornais que também trouxeram à tona questões voltadas ao acesso ao ensino escolar da população negra, de acordo com Santos (2014), estavam *Clarim d’Alvorada*, o *Progresso* e o *A Voz da Raça*<sup>23</sup>, tendo este último um exemplo abaixo:

A nossa campanha *pró-instrução*, iniciada a não sei quanto tempo, vem trazendo inumeros beneficios, quer na capital, quer em Minas, Baia ou Rio Grande do Sul, graças aos esforços das Sociedades Beneficentes ou Clubes Instrutivos da gente de cór, que também se ressentem da falta de apoio material e, muito logico, *essas aulas são ministradas em salinhas acanhadas*, com bancos toscos e mesas de caixão, isso mesmo custeado por bolsa de particulares. Estes escasseiam--se e faz-se investir o auxilio do governo, somente fornecendo bancos e carteiras. (Raul J. do Amaral, Burrice, *A Vóz da Raça*, 2 ( 39) 23.06.1934, p. 1 apud SANTOS, 2014, p. 63, grifo nosso).

---

<sup>23</sup> De acordo com Santos (2014), apesar desse posicionamento, havia ainda ideias divergentes referentes às relações raciais no Brasil. Segundo o autor: “Movidos pelos ideais de inclusão da população negra nas diversas instâncias da vida nacional, muitos jornais, a exemplo d’*O Clarim da Alvorada* (em circulação no período de 1924 a 1932), acreditavam que devia reinar no Brasil uma harmonia racial e que críticas acerbas e contundentes não conduziam à efetivação desse ideário. No entanto, as profundas assimetrias raciais falavam mais alto, o que exigia um tratamento mais ofensivo à questão. Alguns impressos, como *O Alfinete* e *O Kosmo*, se posicionavam abertamente a respeito do preconceito e da discriminação raciais. A persistência e agudização do problema fizeram com que o *O Clarim da Alvorada*, que inicialmente defendia uma suposta harmonia racial no país, se manifestasse mais enfaticamente, veiculando denúncias de discriminação racial contra cidadãos pretos e pardos” (SANTOS, 2014, p. 63).

Figura 1 - Jornal “A voz da raça”



Fonte: <https://periferiadainformacao.wordpress.com/2015/12/02/o-surgimento-da-imprensa-negra/>

Além do texto acima, Santos (2014) afirma que nos jornais da imprensa negra paulista do início do século XX (dos anos 1920 a 1930), há artigos que incentivam sobre a importância dos estudos e da instrumentalização para o trabalho, além de divulgar escolas que estão ligadas à entidades negras, destacando as que eram mantidas por professores negros. Deste modo, “o saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos” (Gonçalves e Silva, 2000, p. 140 *apud* SANTOS, 2014, p. 60).

### 2.3.2. Frente Negra Brasileira (FNB)

De acordo com Santos (2014), a imprensa negra brasileira, além das importâncias acima apresentadas, semeou as sementes para a criação de partidos políticos formados apenas por negros. Com a ideia lançada, foi oportunizado o surgimento, por exemplo, da Frente Negra Brasileira (FNB), no ano de 1931, na cidade de São Paulo e que logo tornou-se uma referência para a população negra do país. Sua expressividade era tão grande que em 1936, tornou-se partido político<sup>24</sup> no Brasil. Dentre as entidades formadas no período pós-abolição no Brasil, a

<sup>24</sup> De acordo com Santos, a idealização de um partido político composto somente por pessoas negras não era uma novidade, uma vez que no ano de 1925, essa ideia já era esboçada no jornal “Clarim da Alvorada”. Dando continuidade ao raciocínio do autor, este nos diz que: “Apesar de em um primeiro momento não ter logrado êxito, essa proposta impulsionou a fundação do *Centro Cívico Palmares*, em 1927 (Andrews, 1998: 227, Gomes, 2005, p. 46). Posteriormente, o presidente desta organização, Arlindo Veiga dos Santos (que também era um dos mais proeminentes articulistas dos vários jornais da imprensa negra), juntamente com José Correia Leite e Jayme

experiência da Frente Negra Brasileira (FNB), ao lado do Teatro Experimental do Negro (TEN, que veremos adiante), são algumas das mais importantes e marcantes.

De acordo com Domingues (2016), os afiliados da FNB eram geralmente de origem humilde, funcionários públicos, ocupantes de serviços braçais, subempregados ou desempregados. Já os dirigentes da entidade eram compostos por homens negros de classes intermediárias e em ascensão social. Neste sentido, observamos que apesar de ser um espaço voltado para os interesse de uma população já marginalizada, as demarcações sociais são reproduzidas e praticadas.

A FNB preocupava-se em possibilitar espaços de socialização e capacitação para negras e negros, clínicas de cuidados médicos a baixo custo e criaram uma cooperativa de crédito para que pudessem comprar terrenos e casas (SANTOS, 2014). Domingues (2016) também lembra das conquistas da entidade no campo dos direitos civis, que incluem a derrubada da admissão de “somente brancos” em riques de patinação e outros espaços de lazer, assim como levou ao conhecimento de Getúlio Vargas sobre o impedimento de ingresso de negros na Guarda Civil. Com isso, o presidente ordenou o alistamento imediato de 200 recrutas negros.

Dentre os projetos desenvolvidos, além dos citados, destacamos a criação de escolas e cursos para a alfabetização de crianças, jovens e adultos, tendo a educação como um de seus objetivos nucleares, sendo esta “condição necessária para a ascensão moral e o progresso material dos negros” (SANTOS, 2014, p. 66). Segundo o artigo 3º do estatuto da FNB:

Art. 3º – A Frente Negra Brasileira, como força social, visa à elevação moral, intelectual, artística, técnica, profissional e física; assistência, proteção e defesa social, jurídica, econômica e do trabalho da Gente Negra. Parágrafo único – Para execução do art. 3º, criará cooperativas econômicas, *escolas técnicas e de ciências e artes*, e campos de esportes dentro de uma finalidade rigorosamente brasileira. (Estatuto da Frente Negra Brasileira apud SANTOS, 2014, p. 67 grifo do autor).

Foram criados departamentos para cuidar dos interesses específicos da FNB, dentre eles o Departamento de Instrução e Cultura, responsável pelo campo educacional. A entidade foi ainda responsável pela criação de cursos noturnos para jovens e adultos, o que hoje se caracteriza como EJA, “o que nos autoriza afirmar o seu pioneirismo no desenho e execução de políticas educacionais inclusivas” (SANTOS, 2014, p. 67). Criaram um curso de alfabetização para adultos e uma escola primária, cuja razão, de acordo com Santos (2014), estaria no fato da

---

Aguiar, fundadores do *O Clarim da Alvorada*, trabalharam para realizar o *Congresso da Juventude Negra*. Depois, organizaram uma série de encontros no ‘meio negro’ que resultou no surgimento da Frente, que trabalhava pela ressocialização dos negros, buscando assim a sua ascensão moral e *progresso material*”. (SANTOS, 2014, p. 65).

população negra estar dentre a maior porcentagem de analfabetos. Essa escola funcionou inicialmente em caráter extra-oficial, sendo ministrado gratuitamente por pessoas envolvidas com as causas negras e em 1934, foi reconhecida formalmente pelo estado de São Paulo. De acordo com o relato de um dos participantes da FNB:

Os negros eram pouco alfabetizados e tinham dificuldades até para frequentar a escola. A Frente Negra incentivava porque possuía, dentro da sua sede, uma verdadeira escola. Tinha curso de alfabetização, mas não se dava esse nome. Era “Educação Moral e Cívica”. Nos cursos, os professores davam aulas gratuitamente. Os frentenegrinos que estudavam e estavam fazendo Engenharia, outros que faziam Biologia, outros Comércio, eles se propuseram a dar aulas. Existiam diversos professores: o Raul Amaral, o Lino Guedes, que era Jornalista, Salatiel de Campos, que também era Jornalista. Havia as mulheres que eram professoras. Tinha a Celina Campos, professora de música, a Gersen Barbosa. A escola da Frente Negra era formada por quatro classes, com professoras nomeadas pelo governo. Nas classes a gente aceitava até os filhos de japoneses, que moravam ali pertinho. A escola foi importante, principalmente quando a Frente Negra se aprofundou na questão política. Então precisaria que o negro se alfabetizasse para tirar seu título de eleitor. Esse foi um movimento muito grande. (Lucrécio apud SANTOS, 2019, p. 68)

Como a grande parte de seu alunado era carente, os uniformes e materiais escolares eram doados pela FNB. Os fundos para custear esses itens eram recolhidos pela Cruzada Feminina, setor criado em 1935. As professoras da escola eram nomeadas pela Secretaria de Educação e Saúde do Estado de São Paulo (DOMINGUES, 2016).

Em 1936, a FNB tornou-se um partido político. Domingues (2016) lembra que, apesar da polarização política entre a “direita” e a “esquerda”, nenhuma das bases traziam questões a favor da população negra em suas pastas. Sabemos que o fato de ser formado por negras e negros não é regra para que sejam os interesses dessa população plenamente atendidos por um partido político. Entretanto, é importante salientarmos o quanto a representatividade política pode constituir uma possibilidade para uma população marginalizada ter, enfim, a atenção do poder público, uma vez que, como já dissemos, o racismo institucional e estrutural atua para a manutenção do poder de um padrão branco hegemônico.

Em 1937 a FNB foi extinta a partir do decreto assinado por Getúlio Vargas, presidente na época, que tornou ilegal todo partido político no Brasil. Santos (2014) afirma que a Ditadura Vargas foi crucial para o fechamento de outras organizações fomentadas pelo movimento negro em outros pontos do país, o que contribuiu para o enfraquecimento de surgimento de novas iniciativas. A lacuna foi preenchida após o Estado Novo (1937-1946), com a insurgência de mais uma importante entidade, o Teatro Experimental do negro (TEN).

### 2.3.3. Teatro Experimental do Negro (TEN)

No ano de 1944, foi criado na cidade do Rio de Janeiro o *Teatro Experimental do Negro*, entidade que tinha como proposta trazer atrizes e atores negros ao protagonismo no teatro, mas que também articulou a arte, a política e a educação, questionando a situação de degradação social vivenciadas pelo povo negro.

Após assistir ao espetáculo “O imperador Jones” no Chile, Abdias do Nascimento observou que o personagem principal (um homem negro) era representado por um ator branco tingido de preto<sup>25</sup>. Tal situação não diferenciava do que também ocorria no Brasil, como lembra o próprio autor:

Por que um branco brochado de negro? Pela inexistência de um intérprete dessa raça? Entretanto, lembrava que, em meu país, onde mais de vinte milhões de negros somavam a quase metade de sua população de sessenta milhões de habitantes, na época, jamais assistira a um espetáculo cujo papel principal tivesse sido representado por um artista da minha cor. Não seria, então, o Brasil, uma verdadeira democracia racial? Minhas indagações avançaram mais longe: na minha pátria, tão orgulhosa de haver resolvido exemplarmente a convivência entre pretos e brancos, deveria ser normal a presença do negro em cena, não só em papéis secundários e grotescos, conforme acontecia, mas encarnando qualquer personagem – Hamlet ou Antígona – desde que possuísse o talento requerido. (NASCIMENTO, 2004, p. 209)

A partir destas reflexões e ao trazer à tona a ausência da população negra nos teatros, o TEN evidenciava o racismo estrutural na sociedade brasileira, que historicamente buscou reduzir a participação de negras e negros na construção de nossa cultura enquanto a mão-de-obra barata e sistematicamente apagando outras formas possíveis de escrever suas histórias.

De acordo com Gomes (2017, p.30), o grupo era constituído por “operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos” e o TEN “oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional”. Além das atividades artísticas das quais Abdias do Nascimento ficava a cargo, o TEN também promovia aulas de alfabetização para jovens e adultos (participantes ou não do grupo) ministradas pelo professor Ironides Rodrigues e curso de cultura geral, oferecida pelo ator Aguinaldo Camargo. A educação, ao lado dos campos artístico e político, foi um dos carros-chefes da entidade. Complementando:

O processo de letramento não se reduzia apenas ao ensinar a ler e a escrever formal e mecânico; procurava, antes, oferecer ferramentas com as quais os integrantes do Teatro pudessem “reescrever o mundo” reflexiva e criticamente, questionando a dominação social e racial a que estavam

---

<sup>25</sup> Também conhecido como *black face*, fortemente criticado e combatido nos dias atuais.



submetidos. Tratava-se de aprender a ler e a escrever para tornar-se sujeito do seu destino. Tratava-se, portanto, de uma educação comprometida, que, a exemplo da proposta de Paulo Freire (2000 e 1996), possibilitava “ler a realidade” sociorracial tomando por base uma consciência crítica, reflexiva, posicionada, entre outras características, visando à transformação das relações raciais brasileiras. (SANTOS, 2014, p. 74-75).

Figura 2 – Teatro Experimental do Negro



Fonte: Nascimento, 2004, p. 215.

O TEN apresentou diversas peças, grande parte com temática voltada para as relações raciais e trazendo o protagonismo negro. Além dessas, destacamos outras iniciativas enquanto agente de transformação política e social. De acordo com Abdias do Nascimento (2004), foi criado o Comitê Democrático Afro-brasileiro, no intuito de construir articulações políticas para atender as questões emergenciais que envolviam a qualidade de vida da população negra. O comitê era formado por ativistas negros e líderes estudantis e os encontros ocorriam em uma sala da sede da União Nacional dos Estudantes (UNE). Nascimento (2004) pontua o envolvimento de outras vertentes militantes que se articularam ao comitê, fazendo uma crítica à postura desses outros grupos quando se referem às causas negras:

O comitê passou um tempo inicial lutando pela anistia aos presos políticos (na sua maioria brancos). Entretanto, quando chegou a hora de tratar das preocupações específicas à comunidade negra, o projeto foi vítima da patrulha ideológica de supostos aliados que acabou desarticulando o comitê. Invocaram o velho chavão de que o negro, lutando contra o racismo, viria a dividir a classe operária... (NASCIMENTO, 2004, p. 222)

A análise feita pelo autor é ainda pertinente aos dias atuais, onde muitos grupos voltados para as causas negras, indígenas, das mulheres ou de orientação sexual, acentuam a necessidade

de se observar as especificidades de cada movimento, pois nem sempre resolvendo-se as questões de classe, as outras problemáticas sociais serão automaticamente sanadas.

O TEN também esteve envolvido na construção da Convenção Nacional do Negro, ocorridas em São Paulo no ano de 1945 e no Rio de Janeiro em 1946, evento que reuniu a presença de intelectuais negros/os. A convenção originou um “Manifesto à nação brasileira”, dentre os quais podemos destacar:

4) Enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos brasileiros negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares. (Convenção Nacional do Negro. Manifesto à Nação Brasileira. São Paulo, 11 de novembro de 1945, apud SANTOS, 2014, p. 77)

No trecho acima é possível identificar os primórdios do que um dia viriam a ser as cotas para negros/os nas universidades públicas e a obrigatoriedade do ensino da cultura e história africana nas escolas brasileiras, respectivamente<sup>26</sup>. Assim, constatamos que muitas das conquistas que temos hoje partiram de lutas antigas, o que também demonstra a morosidade do estado brasileiro no que tange ao cumprimento de políticas em benefício da população negra do país.

Com o objetivo de buscar representações estéticas para a população negra, o TEN realizou em 1955, sob supervisão do sociólogo Guerreiro Ramos, o “Concurso Cristo Negro”<sup>27</sup>. Também promoveu os concursos “Rainha das mulatas” e “Boneca de Pixe”, que foram ambos “concebidos como instrumento pedagógico buscando realçar o tipo de beleza da mulher afro-brasileira e educar o gosto estético popular, pervertido pela pressão e consagração exclusiva de padrões brancos de beleza” (NASCIMENTO, 2004, p. 223). Temos ainda o Instituto Nacional

<sup>26</sup> De acordo com Santos (2014, p. 77-78): “Com relação a esta última proposta, ou seja, a quarta reivindicação do ‘Manifesto à Nação Brasileira’, o historiador Petrônio Domingues (2009, p. 978) afirma, baseado na tese de doutoramento da cientista social Joselina da Silva (2005), que essa demanda já estava contida no estatuto da União dos Homens de Cor (UHC), associação negra que foi fundada pelo ativista João Cabral Alves, em janeiro de 1943, na cidade de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul (Cf. Silva, 2005 e 2003). Para esse historiador, ‘tudo leva a crer que essa foi a primeira vez que uma organização do movimento negro reivindicou por parte do Estado brasileiro a adoção do que posteriormente ficou conhecido como políticas de ações afirmativas’ (Domingues, 2009, p. 978)”.

<sup>27</sup> “[...] o concurso teve apoio da revista *Forma* e de diversos religiosos como Augusto Frederico Schmidt, Dinah Silveira de Queiroz, Dom Hélder Câmara e Quirino Campofiorito. Entretanto, provocou a ira da sociedade dominante. ‘Reúne a blasfêmia e o sacrilégio, aliados ao mau gosto!’, bradou uma crítica no *Jornal do Brasil*, cujo editorial insistiu que as autoridades civis e eclesiásticas deveriam impedir que se realizasse tal ‘atentado à Religião e às Artes’. Contudo, o evento foi um sucesso. Participaram do concurso 106 artistas brancos e negros. A pintura *Cristo na Coluna*, criada por Djanira, ganhou o prêmio do 1º lugar”. (OBRAS Cristo Negro, acesso em 27 jun. 2019).

do Negro, espaço organizado por Guerreiro Ramos e que oferecia seminários de grupoterapia “para a consciência dilacerada do negro vitimado pelo racismo” (idem).

O TEN encerrou suas atividades em 1968, com o autoexílio de Abdias do Nascimento para os Estados Unidos ocasionado pela perseguição política durante a ditadura militar (SANTOS, 2014), mas influenciou e evidenciou um grande número de artistas e intelectuais negras e negros para a atuação em diversas esferas da sociedade.

#### 2.3.4. Movimento Negro Unificado (MNU)

Santos (2014) nos diz que, durante o período da ditadura militar (1964-1985), com a tentativa do governo de reprimir as ações dos movimentos sociais brasileiros, ocorreu entre o fim da década de 1970 e início de 1980, uma explosão de entidades trazendo à tona suas demandas reprimidas. Em meio a elas, grupos do movimento negro traziam suas pautas pelo enfrentamento ao racismo e proposições de ações antirracistas na sociedade brasileira.

Assim, no ano de 1978, destacamos a criação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), sendo em 1979 seu nome reduzido para Movimento Negro Unificado (MNU), organização de caráter nacional criada pela articulação de diversas entidades negras do país e segundo Santos (2014), contou com moção de apoio de diversos outros grupos voltados para as relações raciais no país. Em 7 de julho de 1978, foi realizado um ato público nas escadarias do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, contando com a presença de mais de duas mil pessoas e tinha como objetivo, além do protesto contra o racismo, colocar o movimento político nas ruas, se configurando enquanto uma visível proposta de evidenciar as mazelas acarretadas pelo racismo no país. A partir deste momento, as entidades passaram a reocupar as ruas com suas reivindicações, mas os organizadores do Ato Público do MNU foram interpelados pela polícia, que passaram também a persegui-los (SANTOS, 2014).

Figura 3 – Ato MNU



Fonte: <https://www.geledes.org.br/acoes-do-movimento-negro-unificado-e-geledes-contra-o-racismo/>

Santos (2014) ainda destaca a importância do MNU para a consolidação do 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. A proposta surgiu a partir do poeta Oliveira Silveira, um dos participantes de uma das entidades embrionárias do MNU, o Grupo Palmares.

Dessa forma, desde a sua fundação o MNU não só encampou a proposta de Oliveira Silveira, como passou a fazer atos públicos no dia 20 de novembro com o objetivo de enfatizar que esse é o “Dia Nacional da Consciência Negra”, construído pelos e para os negros, sem a tutela dos brancos. Adiciona-se a isso, a justa homenagem ao herói negro Zumbi dos Palmares que exorta a todos os negros e negras a lutar por liberdade e igualdade. (SANTOS, 2014, p.92).

A educação e o trabalho são as duas principais pautas do MNU e que “talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil” (GOMES, 2017, p.32). Santos (2014) destaca o texto do primeiro Programa de Ação do MNU, formulado a partir do seu III Congresso Nacional ocorrido em Belo Horizonte no ano de 1982, que foi formulado “para orientar os militantes negros no combate ao racismo, contendo um conjunto de propostas concretas e objetivas” (idem, p. 98) e que também mostrou ser importante para nós trazermos na íntegra:

O processo de alienação da criança brasileira se faz sobretudo através da escola, onde se dá o reforço de um conjunto de idéias elitistas que distorce os valores culturais e nega a participação dos oprimidos no processo histórico

brasileiro. Ora, um povo que não sabe do seu passado, um povo sem história não pode visualizar os caminhos a empreender ao seu futuro. No caso da criança negra, é justamente na escola que se dá quebra de sua estrutura psicológica, emocional e cultural através da internalização da ideologia do branqueamento, do mito do brasileiro cordial e do mito da democracia racial. No final desse processo se ela não reage, acaba por se envergonhar das suas origens e da sua condição de negro. Por outro lado, é importante ressaltar que esses processos se reforçam, também, a nível universitário. A educação deve ser um instrumento de libertação e não de alienação do povo. Portanto, devemos lutar pela transformação não só da estrutura, como dos conteúdos do sistema educacional brasileiro, exigindo a colocação, no mesmo nível da história Européia, a história da África, assim como a ênfase sobre a participação do Negro e do Índio na formação sócio cultural do Brasil.

- Cabe ao MNU denunciar e combater a publicação de livros didáticos para crianças e adolescentes com conteúdos racistas.

- Realizar debates e cursos para professores e normalistas sobre o racismo na Educação.

- Efetuar debates e atividades didáticas anti-racistas e anti-classistas com a criança e o adolescente negro, na periferia, favelas, alagados, etc., visando despertar sua consciência negra e crítica para a história do Negro no Brasil, na África e para a luta geral dos oprimidos.

- Arregimentar pedagogos, psicólogos, historiadores, etc., negros e não-negros com o objetivo de analisar, documentar e instrumentalizar os militantes do MNU (direção e base) para o desenvolvimento de seu trabalho em termos de educação.

- Levantar junto a grupos e organizações culturais, trabalhos didáticos para a ação de recuperação da cultura negra junto às crianças e aos adolescentes.

- Solicitar às instituições de caráter político partidário, atuação junto ao Ministério da Educação e Cultura [MEC], no sentido de estabelecer uma política de publicações que impeça o uso de recursos oficiais para a edição e divulgação de livros que reproduzem e perpetuam o racismo e os estereótipos negativos entre o negro.

- Contra a discriminação racial nas escolas. Por melhores condições de ensino aos Negros.

- Pela reavaliação do papel do Negro na História do Brasil.

- Pela participação dos Negros na elaboração dos currículos escolares em todos os níveis e órgãos culturais.

- Pela inclusão da disciplina História da África nos currículos escolares.

- Por um ensino voltado para os valores e interesses do povo Negro e de todos os oprimidos.

- Por mais vagas nas escolas públicas municipais, estaduais e federais.

- Por mais bolsas de estudo.

- Pela criação de escolas técnicas municipais profissionalizantes.

- Pelo ensino público gratuito em todos os níveis. (Programa de Ação, discutido aprovado no *III Congresso Nacional do MNU*, Belo Horizonte, abril de 1982, mimeo *apud* SANTOS, 2014, p.98-99).

Na década de 1980, a partir do fim da ditadura militar e da redemocratização do Brasil, Gomes (2017) aponta que alguns ativistas não só ingressaram em cursos de graduação, como também no mestrado e doutorado. O que se observa a seguir, segundo a autora, é o início dos estudos acadêmicos na área das relações étnico-raciais e educação, protagonizados por

intelectuais negros e negras e o desenvolvimento de currículos e pedagogias com abrangência dos estudos africanos e multiculturais.

### 2.3.5. Décadas de 1990 e 2000

De acordo com Santos (2014), a década de 1990 foi o momento de refluxo do Movimento Negro brasileiro, transitando entre as reivindicações pontuais das entidades durante os anos 1980 e partindo para o “ingresso gradual das reivindicações dos movimentos negros na agenda governamental” na década de 1990 (SANTOS, 2014, p.127). Apesar dessa “regressão”, o autor destaca algumas ações como o I Encontro Nacional das Entidades Negras Brasileiras (I ENEM), cujas edições estaduais e regionais já vinham acontecendo no decorrer da década de 1980 e tinham a educação como uma das prioridades nas discussões para o plano prático.

Na segunda metade dos anos 1990, destacamos a “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares”, ocorrida no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília, enquanto uma das principais ações realizadas pelo Movimento Negro. O evento contou com mais de 30 mil pessoas e teve como um dos principais objetivos “reafirmar a luta dos afro-brasileiros contra o racismo e as desigualdades raciais e exigir, em caráter emergencial, políticas públicas para a população negra” (SANTOS, 2014, p.131). Uma das consequências desta mobilização foi a recepção de representantes do Movimento Negro brasileiro pelo então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso e lhe foi entregue o “Programa para superação do racismo e da desigualdade racial”, onde demandas específicas acerca da educação, inclusive sobre a criação de políticas de ações afirmativas para a população negra foram também propostas (SANTOS, 2014; GOMES, 2017). Podemos fazer a leitura de todo esse processo enquanto uma abertura para o que viria pela frente no que tange as conquistas políticas que determinaram a relação da população negra com a educação pública no país.

No ano de 2001, o Brasil participou da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida na cidade de Durban, na África do Sul. Este foi um importante passo para que o país se comprometesse no enfrentamento ao racismo no país, encarando como uma problemática real com necessárias ações governamentais.

A partir disso, podemos citar a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) no ano de 2002 e em 2004 o Projeto de Lei nº 3627/2004, cuja proposta previa a instituição do Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de

educação superior. Cabe mais uma vez lembrar que algumas universidades brasileiras já adotavam algum tipo de reserva de vagas para estudantes. Em 2003, outro marco foi a criação da Lei 10.639/03, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileira e africana nas escolas, sendo alterada em 2008 para Lei 11.645/08, incluindo a história e cultura indígena.

A partir dessa explanação, observamos tanto a abrangência das movimentações das entidades negras ao longo do século XX e como as articulações, por mais diversas que possam ser em suas linhas de frente, trazem interesses em comum como emancipação social por meio do acesso à educação e ao trabalho. Cabe ressaltar que essas reivindicações permanecem atuais e latentes no interior do movimento negro brasileiro.

A seguir, discorreremos especificamente sobre a adoção das cotas raciais no Brasil, considerada uma das mais importantes conquistas do movimento negro e que influenciou e ainda impacta significativamente as paisagens das universidades públicas do país.

### **3. POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE ACESSO E PERMANÊNCIA DE NEGRAS/OS NO ENSINO SUPERIOR**

*[...] Mas irmão fica sabendo  
 Piedade não é o que eu quero  
 Piedade não me interessa  
 Os fracos pedem piedade  
 Eu quero coisa melhor  
 Eu não quero mais viver  
 No porão da sociedade  
 Não quero ser marginal  
 Quero entrar em toda parte  
 Quero ser bem recebido  
 Basta de humilhações  
 Minha alma já está cansada  
 Eu quero o sol que é de todos  
 Quero a vida que é de todos  
 Ou alcanço tudo o que eu quero  
 Ou gritarei a noite inteira  
 Como gritam os vulcões  
 Como gritam os vendavais  
 Como grita o mar  
 E nem a morte terá força  
 Para me fazer calar*

*Carlos Assumpção, 2000.*

### 3.1. Cotas raciais nas universidades: por que insistimos nisso?

Quando falamos a respeito das cotas raciais no Brasil, escutamos opiniões diversas sobre a necessidade ou não das PAA no contexto brasileiro. As argumentações tecidas até o momento neste trabalho podem não ser suficientes para aquelas/es que discordam da adoção dessas políticas, mas as cotas nas universidades são realidade no país e mesmo que tenhamos quase dez anos desde sua implementação, entender sobre e suas implicações ainda se faz necessário.

Como já dito, em 2001, o Brasil esteve presente na Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, em Durban (África do Sul), onde foram levantadas propostas e compromissos para que os países possibilitassem a superação do racismo, dentre outras formas de opressão. Uma das ações criadas pelo Brasil são expressas no conjunto de políticas de ações afirmativas<sup>28</sup>, sendo as cotas nas universidades uma delas. Segundo Adilson Pereira dos Santos (2012, p.289-290), a partir da Conferência de Durban,

[...] O Estado brasileiro reconheceu os efeitos do racismo e a necessidade de adoção de medidas que pudessem minimizar ou mitigar as consequências dos seus efeitos. Embora a luta pelas políticas de ações afirmativas (PAA) seja antiga e os movimentos sociais negros desde longa data defendam sua implantação, foi a partir de Durban que o Brasil passou a experimentá-las de forma mais sistemática. Na sua origem, estas políticas vieram como cotas ou reserva de vagas em Instituições de Ensino Superior (IES). Isto se deu de maneira voluntária em algumas IES e de forma compulsória noutras. Acreditamos que a posição do Brasil na Conferência da África do Sul foi determinante, pois passou a respaldar a reivindicação antiga e, também, a exigir de maneira mais contundente a adoção de tais políticas.

Para o autor, a Conferência de Durban foi importante pois, a partir da declaração resultante dela, foram reconhecidas discriminações existentes em países onde não houve regimes segregacionistas estabelecidos por lei. Por este motivo, a medida reparatória foi fundamentada a partir de conceitos jurídico-filosóficos para legitimar a adoção das ações afirmativas. Sendo assim, temos como uma das resultantes a Lei 12.711/2012 sancionada pela então Presidenta da República Dilma Rousseff, que versa:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos

---

<sup>28</sup> De acordo com Santos (2018, p. 40): “Ação afirmativa é uma terminologia utilizada para definir as iniciativas públicas ou privadas que têm como objetivo alterar realidades sociais estruturalmente marcadas por desigualdades. Tal como é conhecida hoje, a expressão *affirmative action* foi utilizada pela primeira vez nos Estados Unidos na *Executive Order* nº. 11.246, de 28 de setembro de 1965, no governo do então Presidente Lyndon B. Johnson. Essa Ordem Executiva estabeleceu uma política de não discriminação em nível federal, focalizando o emprego público e as contratações em empresas a serviço do governo.” O autor ainda lembra em outro trecho que as Políticas de Ações Afirmativas (PAA), visam a integração de grupos historicamente excluídos e discriminados, o que não incluem somente negras e negros como afirma o senso comum, integrando também mulheres, indígenas e pessoas com deficiência, por exemplo.



de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita .

[...] Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência [a partir da lei 13.409/2016], 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.

A reserva de vagas no ensino superior integra o conjunto das PAA com o objetivo de reduzir as desigualdades estruturalmente engendradas em nosso país, como aquelas que envolvem o gênero, etnia, raça e deficiências. Dentre os principais objetivos das PAA no ensino superior, estão o combate ao racismo institucional e a democratização do acesso ao ensino superior das camadas populacionais que até então eram pouco oportunizadas de ocupar esse espaço como discentes.

Segundo Santos (2012), a forma de aplicação da lei das cotas não é mesma em todas as instituições de ensino superior, dependendo assim da autonomia das universidades para implementá-la. De todo modo, seguindo os raciocínios do autor, tais políticas já vêm sendo adotadas desde o ano de 2002 no Brasil. No estado do Rio de Janeiro, houve aprovação de reserva de vagas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro<sup>29</sup> (UERJ), com reserva de vagas para egressas/os de escolas públicas, negras/os e pessoas com deficiência e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Em 2003, foi a vez da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS, trazendo a novidade das cotas para indígenas, além das cotas para negras/os), Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Universidade de Brasília (UNB), todas ações promovidas por iniciativa própria das instituições. E em 2004, temos a reserva de vagas para estudantes negras/os, indígenas e com deficiência na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), que foi uma das primeiras instituições mineiras a adotar tal política. De acordo

---

<sup>29</sup> Cabe ressaltar que, de acordo com Santos (2012), a adoção das cotas na UERJ não veio sem reação contrária daquelas/es que não concordaram com as políticas. Na ocasião, o então deputado estadual Eduardo Bolsonaro do Partido Popular (PP) entrou com duas ações de inconstitucionalidade das cotas juntamente ao Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro. A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) da seção do Rio de Janeiro também chegou a questionar a constitucionalidade das cotas, segundo o autor, mas a OAB federal não atendeu aos pedidos do Rio de Janeiro. O questionamento se ampliou a nível nacional, indo a julgamento na Suprema Corte, que em abril de 2012 declarou a constitucionalidade das cotas raciais.

Santos (2012), desde então outras universidades passaram a adotar algum tipo de PAA antes da obrigatoriedade das cotas no ano de 2012, contabilizando em 2011 um total de 96 universidades estaduais e federais aderidas:

Nestas IES, as PAA se destinavam a variados públicos, a maioria para egressos de escolas públicas, negros (pretos e pardos), indígenas (inclusive em cursos exclusivos de licenciatura), pessoas com deficiências, professores da rede pública, nativos e pessoas do interior de alguns estados, hipossuficientes economicamente, quilombolas, mulheres e até para filhos de policial ou bombeiro mortos em combates. (SANTOS, 2012, p. 304).

No que concerne às instituições privadas, o autor nos informa que o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) pode ser caracterizado enquanto uma política afirmativa adotada pelo Governo Federal no ano de 2004, destinando “bolsas em IES privadas para estudantes de baixa renda, negros, indígenas e pessoas com deficiências” (SANTOS, 2012, p. 293).

Ainda de acordo com o autor, duas políticas adotadas pelo então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva estão associadas com a expansão das vagas nas universidades, sendo elas: “1) incorporação das PAA nos atos de criação de novas IFES e 2) estímulo à ampliação de políticas de inclusão como diretriz do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), proposto às IFES já existentes” (SANTOS, 2012, P.304-305). Aplicado a partir de 2007 por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o REUNI objetivou promover o crescimento das universidades públicas do Brasil, por meio da ampliação física das instituições existentes e criação de novas IFES e consequentemente, aumentando o número de vagas para estudantes.

No contexto da UFV, a primeira PAA implementada na instituição foi a lei de número 5.465, de 3 julho de 1968, conhecida como “Lei do boi”, que estabeleceu a reserva de vagas para filhos de proprietários de terras. Essa “cota” vigorou até o ano de 1985 na instituição.

Após a Lei do Boi, nos anos 2011 e 2012 a UFV se valeu do sistema de bônus, reservando 15% das vagas para estudantes egressos de escolas públicas. Com a obrigatoriedade das cotas a partir do ano de 2012, a instituição aderiu à lei, mas se adequando gradativamente ao requisito da reserva dos 50% das vagas, partindo dos 20% em 2013 até chegar aos 50% no ano de 2016.

Apesar das cotas serem destinadas primeiramente para estudantes que cursaram os anos finais do ensino médio em escolas públicas e se desmembrando em subcotas raciais, étnicas e para pessoas com deficiência, observamos que o maior foco dos debates recai sobre a reserva de vagas para negras/os. Podemos inferir que uma das justificativas seria um ponto já destacado

neste trabalho, a negação do racismo no Brasil. Ora, em uma sociedade onde não opera o racismo, não se justificaria a adoção de medidas reparatórias para um segmento social específico. Entretanto, como se explicariam os dados<sup>30</sup> desanimadores sobre o acesso da população negra ao ensino superior, mesmo após a adoção das cotas raciais? Apesar de que houve notícias recentes sobre a população negra ser maioria nas universidades<sup>31</sup> pela primeira vez na história, somando cerca de 50,3%, continuamos a desconfiar desses dados, pois as nossas percepções não condizem com os números apontados. Por esse motivo, convido também leitoras e leitores para que façam uso de suas percepções a respeito desta problematização e respondam onde se encontram esse público nas instituições de ensino superior. Não queremos ser pessimistas, mas realistas quanto aos dados e ainda tencioná-los quanto aos interesses políticos que se desdobram por trás dos mesmos. O aumento de negros nas universidades, há tão pouco tempo da revisão desta PAA (uma vez que a validade das cotas é de dez anos, podendo ser estendida conforme os resultados da mesma), podem significar que não há mais necessidade da reserva de vagas para negras/os.

### 3.1.1. Parênteses sobre as fraudes nas cotas

Se ao mesmo tempo as cotas são duramente atacadas por grupos contrários às PAAs, também observamos como as fraudes atingiram substancialmente a integridade dessas políticas, impedindo que os sujeitos de direito pudessem usufruir de sua vaga. As fraudes, de acordo com Georgina Helena Lima Nunes (2018), podem ocorrer pelo desconhecimento sobre a classificação racial dos brasileiros, ou mesmo de forma consciente, pelo histórico de privilégios ao longo da trajetória destes estudantes fraudadores que os levam a inferir que este espaço é seu por direito.

Dentre os critérios de admissão pelas cotas na UFV, a autodeclaração é um dos fatores para negros e indígenas. Contudo, outros mecanismos precisaram ser acionados tendo em vista as denúncias de fraudes. Deste modo, a UFV passou a adotar, igualmente, a heteroidentificação

---

<sup>30</sup> De acordo com o “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça – 20 anos” [[https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306\\_apresentacao\\_retrato.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_apresentacao_retrato.pdf)], que traz uma análise em diversos setores sociais no decorrer de 20 anos, em 1995, a proporção de pessoas brancas com 12 anos ou mais de estudos representava 12,5%, contra 3,3% de pessoas negras; em 2015, o número de brancas/os subiu para 25,9%, enquanto negras e negros representavam 12%. Foram necessários 20 anos para que a população negra alcançasse o patamar anterior de brancas e brancos. Este é um dos dados desagregados por cor que trazem essas informações.

<sup>31</sup> Conferir, por exemplo: “Pela primeira vez, negros são maioria no ensino superior público” [<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-11/pela-primeira-vez-negros-sao-maioria-no-ensino-superior-publico>] e “Negros são maioria nas universidades públicas do Brasil pela primeira vez” [[https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/13/politica/1573643039\\_261472.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/13/politica/1573643039_261472.html)].

por meio de um órgão colegiado, que consiste na convocação de uma banca formada por estudantes e funcionários técnico-administrativos e docentes para averiguar a partir dos traços fenóticos de pretos e pardos para adentrarem nas vagas.

De acordo com Santos (2018), o Ministério público Federal (MPF) acionou a UFV para que se posicionasse diante das denúncias de fraudes ocorridas na instituição. Diante disso, no edital do processo seletivo de 2017, a UFV passou a incluir um item<sup>32</sup> sobre acatar as denúncias recebidas, podendo a/o estudante fraudulento perder seu direito à vaga em caso de irregularidades comprovadas.

A atuação da banca de verificação foi acionada ao longo do ano de 2017 para averiguar os casos de denúncias. A partir de 2018, o trabalho da banca vem ocorrendo no momento da matrícula, utilizando exclusivamente o critério fenotípico para avaliação e contrariando possíveis argumentações que evoquem ancestrais negros para validar a negritude, apesar da pele branca. Conforme já vimos anteriormente a partir das argumentações sobre preconceito de marca e de origem, ter parentes negros/os não influem nos privilégios recebidos pela população branca, do mesmo modo que uma pessoa negra que possui brancos em suas famílias não deixaram de sofrer racismo. Para fechar este parêntese, incluo a reflexão de Maria Conceição Lopes Fontoura (2018, p.136, grifo da autora) a respeito das fraudes:

Como agem as pessoas mentirosas, trampolineiras e fingidas? *Tiram a vovó e o vovô do armário*. Como foram denunciadas, ao buscar defesa trazem fotos de avós pretos ou pardos. Apresentam fotos em que utilizam maquiagem para escurecer a pele. Os retratos são desfocados. Usam recursos apelativos. Apela para declaração, para legislações. Não demonstram o mínimo constrangimento por roubarem oportunidades de quem sofre discriminação diária na sociedade racista brasileira. Sociedade que mantém firme, fixa e inamovível a mira do racismo. Sociedade que diminui oportunidades para pessoas pretas e pardas no mundo do trabalho. Sociedade que, face ao racismo estrutural, aumenta as possibilidades de pessoas pretas e pardas serem mortas, pelo simples fato de serem pretas e pardas. *Tirar a vovó e o vovô do armário* para conseguir vantagens, uma vez que pela miscigenação, torna-se *pessoa branca brasileira*, sonho de vida que muitos ostentam, significa ser ladra/ladrão de vida, de sonho e de oportunidades de quem é reconhecidamente pessoa legítima, herdeira da luta pelo ingresso de gente preta, parda e indígena na academia, tendo em vista dividir os espaços das academias e multiplicar os saberes, enriquecendo as instituições públicas de ensino federais, estaduais e institutos federais.

---

<sup>32</sup> Segundo Santos (2018, p. 163): Nos processos seletivos anteriores não havia esse item nos editais, coincidência ou não, no primeiro semestre letivo de 2017, a UFV recebeu 51 denúncias que foram apuradas por uma comissão especial criada pelo CEPE. O resultado da apuração realizada pela comissão recomendou o cancelamento das matrículas de 26 estudantes, o que foi acolhido pelo Conselho Superior (PORTAL G1 ZONA DA MATA, 2017).

### 3.2. Presenças negras na UFV: olhares que se (re)educam e se (re)constroem

A Universidade Federal de Viçosa é uma das mais bem-conceituadas<sup>33</sup> nacional e internacionalmente. Dentre os cursos de seus três campi (Viçosa, Florestal e Rio Paranaíba), aqueles relacionados às ciências agrárias possuem maior prestígio. Aliás, esse é o carro-chefe da instituição, tradição nascida com as propostas iniciais da Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV). Segundo Eduardo Simonini Lopes (2011, p. 51), sobre o contexto da criação da Escola e dos interesses envolvidos:

A inauguração oficial da ESAV (também chamada apenas de “Escola”) se deu no dia 28 de Agosto de 1926 na cidade de Viçosa/MG, tendo como idealizador e padrinho o então Presidente do Brasil – e, igualmente, cidadão viçosense – Arthur da Silva Bernardes. Este, representando os interesses da burguesia agrária do estado mineiro, criara as condições para a existência da ESAV quando ainda era Presidente do Estado de Minas Gerais (1918-1922) e, em seu último ano na presidência da República (1922-1926), não poupou esforços para fazer acontecer a inauguração daquela escola, a qual pretendia que viesse a se tornar modelo de inovação educacional para o país.

Projetada em uma cidade interiorana e de tradição rural, a ESAV surge enquanto uma proposta de formação superior que almejava se afastar das práticas campesinas de Minas Gerais, que se apoiavam principalmente nas credences populares, algo inaceitável no campo científico. Ambicionava a evolução social do estado de MG “a partir do desenvolvimento racional e científico da agricultura” (LOPES, 2016, p. 50). Claramente se configurava numa tentativa, seguindo o raciocínio do autor, de “atingir um *mundo verdadeiro* através da superação das alienações promovidas por um ‘outro’ opositor que encarnava o atraso, a ilusão, o erro...” (LOPES, 2011, p. 50, grifo do autor).

Ainda segundo o autor, Arthur da Silva Bernardes pretendia que a ESAV se tornasse um exemplo entre as escolas de agricultura do país, mas para isso, buscou o exemplo das *Land Grant Colleges*<sup>34</sup>, escolas de agricultura dos Estados Unidos que se baseavam no conhecimento teórico e prático e tendo os pilares ensino, pesquisa e extensão, que ainda são os principais focos da universidade nos dias atuais. Para isso, contou com o auxílio do professor estadunidense Peter Henry Rolfs.

<sup>33</sup> No ano de 2019, a UFV recebeu o 15º das melhores universidades do Brasil no Ranking das Universidades da Folha, 2ª melhor universidade do estado de Minas Gerais no mesmo ranking, 17º lugar das melhores universidades da América Latina e do Caribe no ranking da *Times Higher Education*.

<sup>34</sup> Em citação de Lopes (2011, p. 51): “Os Land Grant Colleges surgiram nos Estados Unidos, na década de 1860, objetivando prioritariamente o incremento da agricultura. Foram criados a partir da reivindicação de pequenos e médios produtores por maior apoio do governo norte-americano para a agricultura e pela oferta de uma educação mais voltada para as atividades agrícolas, tendo como base ensinamentos práticos (RIBEIRO, 2010).”

A reprodução deste olhar foi trazida a partir do que Lopes (2011, p.52) pontuou como o “pragmatismo norte-americano”, que orientava “uma postura de ensino-aprendizagem dentro da qual o estudante deveria ser instruído prioritariamente na vivência prática dos problemas da agricultura e no cultivo de soluções cientificamente embasadas para esses mesmos problemas”. Os conhecimentos prévios dos estudantes (homens) seriam então descartados em prol de uma abertura para a verdade libertadora do meio acadêmico. O estudante entraria como uma tábula rasa e egressa como um intelectual formado (LOPES, 2016).

Este pensamento era fortalecido pelo “espírito esaviano” transmitido em reuniões gerais com funcionários, alunos e professores da escola. Nestas, de acordo com Lopes (2011, pág.55), “se ambicionou transmitir a todos os praticantes da instituição noções de moralidade, civismo, higiene, saúde e formação profissional” e “funcionavam, principalmente em seus primeiros anos de implementação, como um poderoso recurso de doutrinação disciplinar e fabricação de mentalidades”. Concordamos com o autor quando este afirma que essas ideias não eram isoladas, mas parte de um movimento eugenista maior que encontrou seu ápice na década de 1930 e que na ESAV produzia um pensamento de “seleção natural por uma seleção conscientemente programada” que resultaria em homens que “deveriam usar todos os conhecimentos adquiridos pelo estudo e pelo entendimento do processo da evolução a fim de promover o progresso físico, psíquico, racial e moral para o futuro da espécie” (LOPES, 2011, p. 55).

Essas noções doutrinadoras da moral e disciplina nos levam a crer que eram as responsáveis na orientação da construção de uma subjetividade de uma elite intelectual detentora de saberes formais possibilitados pela academia, em oposição aos “outros”, como já dito acima pelo autor. Estes outros, além dos agricultores rurais, eram (e continuam sendo) as populações que pouco tiveram oportunidades de ingressar no ensino básico, quiçá no superior, o que inclui a população negra.

Apesar das origens e da criação de um espírito elitista e excludente na UFV, tivemos acesso, por meio de fontes diversas sobre sujeitos e coletivos negros e suas atuações nas lutas de classe e de raça. Tais arquivos são importantes para não só conhecermos, mas também refletirmos as ações invisibilizadas pelas elites brancas.

A partir das contribuições de Tuwile Jorge Kin Braga (2014), por exemplo, temos informações sobre o funcionário José Valentino da Cruz, mais conhecido como “Candinho”, que em 1936 iniciou suas atividades como servidor do refeitório da então ESAV. Além de funcionário, Candinho era atuante nas causas operárias, sendo o fundador, em 1961, da

Associação de Operários da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG) e responsável pela criação de salas de aulas no antigo térreo do Prédio Arthur Bernardes, para operários e suas filhas e filhos. A escola foi realocada e recebeu o nome, porém, da esposa de Peter Henry Rolfs, Effie Rolfs e permanece até os dias atuais no campus da UFV.

Figura 4 - Candinho



Fonte: <http://www.personagens.ufv.br/?area=joseValentino>

Candinho foi vereador durante dois mandatos (1963-1970) e responsável, juntamente a outros funcionários, pelo calçamento da rua hoje conhecida como “Ladeira dos Operários” e que recebe o nome Vereador José Valentino da Cruz em sua homenagem. Durante a sua juventude, Candinho também escreveu e atuou em peças teatrais, tendo a peça “O negro que não mente” lugar de destaque e ficando em cartaz por um ano e meio, entretanto, não tivemos acesso a este material.

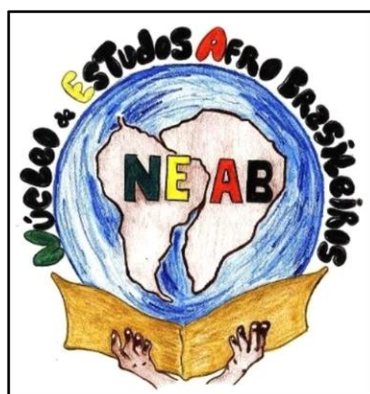
Além de Candinho, outras personalidades se destacaram no ativismo político e criação de grupos voltados para as relações raciais na UFV. Fazendo um salto na história, chegamos então ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros de Viçosa, o NEAB, que apesar de ter se originado a partir de estudantes da universidade, expande suas ações para além deste espaço, constituindo-se enquanto uma das principais referências de ativismo negro da cidade de Viçosa atualmente. Os objetivos iniciais do grupo, de acordo com o blog de apresentação do coletivo (acesso em 16 out. 2019), englobam:

- Estimular no âmbito da UFV, a reflexão acerca das desigualdades etnicorraciais e das políticas de promoção da igualdade;
- Subsidiar a elaboração, acompanhamento e avaliação no sistema de ensino municipal e estadual a implementação de políticas públicas de diversidade cultural, em especial voltadas para população afro-brasileira.
- Incentivar a promover debates e discussões relativos a temática da História, Cultura e Patrimônio (material e imaterial) a partir de grupos de estudos, simpósios, congressos entre outros tanto no âmbito da UFV quanto da cidade de Viçosa e região.
- Criar e/ou fortalecer parcerias com grupos ou organizações que realizam produções artísticas, culturais ou qualquer manifestação que tenham como foco central a reflexão acerca das tradições e saberes africanos e afro-brasileiros, tanto no âmbito universitário quanto na cidade de Viçosa e região.

Segundo informações do *site* da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), os NEABIs vinculados às instituições de ensino superior surgiram no ano de 1959, com a criação do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Desde então, outras universidades aderiram a criação das entidades utilizando a denominação NEAB. Com o passar dos anos, foram incluídos aos NEABs os estudos indígenas, daí a denominação Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI).

Para tecermos a história e experiências do NEAB Viçosa, nos foram gentilmente disponibilizados pelos integrantes, documentos produzidos pelo grupo ao longo dos anos. O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB Viçosa, foi criado em 12 de maio de 2011 por um grupo de estudantes da UFV que participaram do Encontro Nacional de Negros, Negras e Cotistas da Une (ENUNE). Durante uma das palestras que compuseram o evento, a proferida pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iris Maria da Costa Amâncio, esta trouxe para a sua fala o que eram os NEABs e inspirou as/os participantes de Viçosa para a construção deste espaço na cidade.

Figura 5 – Primeira identidade visual do NEAB Viçosa (2011)



Fonte: <http://neabvicosa.blogspot.com/>



Desde sua criação, o NEAB Viçosa esteve envolvido na organização da Semana e Marcha da Consciência Negra ocorridas na cidade, momento este que ocorre em celebração do dia nacional da Consciência Negra, em 20 de novembro. Este evento há anos era construído principalmente por representantes das entidades da União de Negros Pela Igualdade (UNEGRO) e do Grupo de Capoeira Guerreiros de Zumbi, ambos de Viçosa. Além deste espaço, destacamos a organização do “Tornar-se negrx”, evento destinado a acolher estudantes negras/os calouras/os da UFV, o “Seminário de Saúde Mental da População Negra”, objetivando a visibilidade da saúde mental da população negra, uma vez que nem sempre é entendida por profissionais da saúde enquanto uma problemática atravessada pelo racismo. Neste ano, o grupo também foi convidado a ter representação nas Comissão de Cidadania e Direitos Humanos da UFV e no Conselho de Direitos da Mulher e no recém-criado Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial do município de Viçosa.

No ano de 2012, mesmo sem um espaço próprio para as reuniões, o grupo foi se consolidando dentro da universidade e vinculado ao Projeto de Extensão (PIBEX) da UFV, “Cosmovisão Africana na Lei 10.639: Por uma educação afrocentrada”. Com isso, o NEAB passou a realizar atividades internas e externas à instituição, como desenvolvimento de palestras e oficinas em escolas da cidade. Este foi o ano do primeiro evento público do coletivo: “Seminário Negras e Negros no Brasil contemporâneo: discutindo Ações Afirmativas”, compondo mesas, minicursos e cine-debates.

Em 2015, o NEAB foi convidado pela administração da universidade para discutirem sobre questões relacionadas à presença negra na UFV. Interessante observarmos, como afirma Gomes (2017), que a presença negra transforma os espaços politicamente. Ao se propor a escutar as/os estudantes, a universidade reconhece que as vivências destas/es podem possibilitar a operacionalidade de políticas e ações em prol do combate ao racismo na instituição. Após este espaço, a instituição convidou a comunidade acadêmica para uma palestra com a então Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade de Racial, Nilma Lino Gomes, cuja temática abordada foram as ações afirmativas no ensino superior.

Os NEABs e NEABIs geralmente são entidades vinculadas institucionalmente às universidades. Entretanto, o NEAB Viçosa optou politicamente pela não vinculação institucional. Em junho de 2015, o grupo recebeu a notícia de uma reunião para a criação do NEAB UFV, iniciativa que partia diretamente da instituição, sem consulta anterior aos integrantes do grupo e desconsiderando a existência do núcleo formado desde 2011. Qual seria o intuito deste novo grupo? E quem seriam as/os integrantes? São perguntas que no momento

ficarão sem respostas, mas graças a esse episódio, o grupo preexistente decidiu por vez que só seriam reconhecidos enquanto NEAB Viçosa. Ainda neste ano, o grupo era formado principalmente por mulheres negras. Com isso, durante o mês de novembro, a Semana da Consciência Negra teve como tema as mulheres negras e feminismo negro.

A captação de recursos para a manutenção do núcleo ocorre por meio do “Livro Preto”, um caderno ou livro que é passado pelos membros para servidoras/es da universidade e vereadores ou comerciantes da cidade. Ainda ativo, observamos ao longo dos anos a diversidade de sujeitos que participam deste espaço. Atualmente é formado principalmente por mulheres e LGBTQ+. Interessante observarmos a formação do grupo por este perfil de participantes, uma vez que os atravessamentos de gênero e sexualidade perpassam as relações raciais acentuando os preconceitos e desigualdades sociais. Pressupomos, então, que o NEAB tornou-se um espaço de alteridade, identificação, acolhimento e fortalecimento para esses sujeitos.

Figura 6 – Atual identidade visual do NEAB Viçosa (2020)



Fonte: <https://www.facebook.com/NeabVicosaMG/>

Após oito anos da implementação das cotas raciais, cada vez mais negros e negras superaram as barreiras invisíveis que impedia o ingresso na UFV. Buscaremos em nossa pesquisa debruçar sobre tais questões. E do mesmo modo em que a universidade surgiu com uma proposta identitária excludente, vivemos uma época de fervorosas mudanças sociais que exigem igualmente a transformação dos olhares e práticas. Novos sujeitos adentram, questionam as práticas e os currículos, movimentam as estruturas físicas e subjetivas, incomodam a elite branca que se encontrava em posições confortáveis de privilégio. A universidade está se transformando e (re)descobrendo.

### 3.3. Cotas raciais e os aspectos materiais e simbólicos da permanência: percepções de cotistas negras/os

As percepções que tecemos neste trabalho não são frutos pessoais, pois abarcam uma coletividade de sujeitos. No dia da minha colação de grau, logo após a cerimônia, minha mãe me disse que “ficou boba” com a quantidade de gente branca no local, incluindo a formação das/os representantes da instituição, familiares e amigas/os e as/os próprios formandos/as. Ela ainda me disse: “você e outros poucos eram pontinhos pretos”. As palavras de minha mãe foram expressas num misto de orgulho e revolta, pois ao mesmo tempo em que superei as expectativas negativas influenciadas pela sobreposição da nossa origem social e cor da pele, ela queria que mais famílias negras pudessem experimentar aquela alegria que ela sentia no momento.

A minha presença na universidade foi significativa não só para minha família. Os outros “pontinhos pretos”, assim como eu, talvez tenham proporcionado reflexões e interpretações para outras pessoas naquele espaço, sendo elas negras ou não. Correlaciono essa experiência pessoal com o arcabouço teórico de Gomes (2017), quando esta afirma que a comunidade negra é *produtora de saberes* que emergem das experiências e vivências pessoais e coletivas. A autora cita três formas de produções de saberes, que são interligados entre si, mas que a título de compreensão exemplifica separadamente. São denominados enquanto *saberes identitários*, *políticos* e *estético-corpóreos*.

Sobre os saberes identitários, a autora apresenta o exemplo da atual abrangência da discussão sobre a visibilidade positiva da negritude e o posicionamento identitário e político de afirmar-se enquanto negro e negra em espaços considerados elitistas e brancos, como as universidades públicas (onde até então era considerada ausente ou pouco representada). Isso, de acordo com Gomes (2017), provoca o desconforto das elites acostumadas a não terem seus privilégios questionados.

Em relação aos saberes políticos, a autora diz sobre como a formação de novos intelectuais negras/os conseqüentemente influenciam no foco das novas pesquisas e políticas educacionais no espaço acadêmico e da formulação de leis como as cotas raciais.

Por fim, sobre os saberes estético-corpóreos, “são aqueles ligados às questões da corporeidade e da estética negras” (GOMES, 2017, p.75). A autora traz uma relação dialética desses saberes em relação a sociedade, uma vez que a presença negra em espaços onde até então era marcada pela ausência, como a mídia, universidades e órgãos deliberativos, rompe com a leitura de corpos negros exóticos, hiperssexualizados e submissos. Assim, as políticas de ações afirmativas foram cruciais para reeducar os olhares em relação aos corpos negros:

A partir do advento das ações afirmativas configurou-se um outro perfil de juventude negra que se afirma por meio da estética e da ocupação de lugares acadêmicos e sociais. Juventude essa, em sua maioria periférica, que aprendeu a ter orgulho de ser negro e da periferia, numa postura afirmativa e realista (GOMES, 2017, p.75).

Diante do que foi explanado a respeito da contextualização da UFV (situação essa que pode ser também o cerne de outras universidades), refletimos sobre como o acesso ao ensino superior não é o final da jornada de estudantes cotistas para alcançar o tão sonhado diploma. Para isso, está também condicionada a sua permanência na instituição. Não queremos condicionar as trajetórias acadêmicas de cotistas negras/os a uma regra única, mas vale tecer algumas considerações sobre essa questão. A permanência das/os estudantes que utilizaremos neste trabalho podem ser aqui entendidas a partir das contribuições de Dyane Brito Reis Santos (2009), quando a autora nos apresenta duas possíveis dimensões da permanência: *material*, as condições de moradia, alimentação, compra de livros, xerox ou quaisquer outros equipamentos necessários para os estudos e a dimensão *simbólica*, que envolvem as subjetividades que atravessam a estadia e permanência das/os estudantes na instituição e também englobam estratégias que “vão da pacificação ao enfrentamento” (SANTOS, 2009, p.77), como veremos adiante em nossas entrevistas.

Tendo em vista as políticas federais de ampliação das vagas e acesso a estudantes de baixa renda nas universidades públicas do país, pressupõe-se o investimento estatal para o aprimoramento de ações que favoreçam a permanência material de estudantes que se enquadram nos grupos destinados às ações afirmativas e fomentando o respeito às diferenças no espaço universitário. Para Michele Barcelos Doebber (2010), após ser aprovada/o no vestibular, outros desafios podem surgir na vida da/o estudante, uma vez que estar matriculada/o não garante a permanência e a inclusão dos sujeitos. “O processo de inclusão pressupõe que as diferenças tenham espaço nos currículos acadêmicos, sejam tema de pesquisa, movimentem o campus universitário” (DOEBBER, 2010, p.4).

Complementando com as argumentações de Claudia Mayorga e Luciana Maria de Souza (2012, p. 274) acerca das possibilidades de assistência estudantil:

[...] a mudança do perfil social e étnico-racial dos alunos das universidades não exige exclusivamente alterações de caráter quantitativo, como o aumento do número de bolsas ou de refeições servidas nos restaurantes universitários. A alteração do perfil discente das universidades exige mudanças estruturais, alterações no funcionamento cotidiano da instituição, adequações a novas demandas e exige também inovação, invenção e criatividade para a criação de propostas que contemplem a especificidade dos estudantes cotistas sem marginalizá-los pelo rótulo da “carência”.

Silvia Maria Amorim Lima (2016) chama a atenção de o critério social é sim importante para a aplicação das PAA, mas muitas vezes se sobrepõe ao racial, desconsiderando que as estruturas racistas também interferem intimamente na situação social da população negra:

Adotar a política de cotas utilizando o critério de escola pública e somente de forma diluída surgir a vaga racial, denota a dificuldade do Estado e seus mecanismos jurídicos de condutas liberais em adotar o critério racial como adutora de políticas públicas que atendam essa necessidade. Assim, torna-se necessário assentar a raça como percepção secundária para torná-la aceitável (LIMA, 2016, p.63).

Considerando que a população negra está em grande parte dentro da linha socioeconômica de desfavorecidos, há estudantes que necessitam da condição de permanência material, mas é possível considerar que essa não será a resposta para todas as questões subjetivas, inerentes a eles, dentro de uma sociedade reconhecidamente racista. Assim, entende-se que, apesar de a permanência simbólica ter, em certa medida, ligação com a permanência material, o simbólico transcende, pois trata de viabilizar a superação do racismo e a solidificação de identidades diferentes das normalmente encontradas em ambientes de privilégio (LIMA, 2016, p. 64).

É possível observar a preocupação das autoras sobreditas acerca da necessidade das universidades se mostrem sensíveis à garantia da permanência de cotistas, incluindo às questões financeiras e materiais, além das mudanças institucionais e estruturais deste espaço muitas vezes segmentário. Entretanto, nem sempre as ações institucionais abarcam as necessidades e minúcias que englobam a complexidade das relações estabelecidas pelas/os estudantes em seus cotidianos. Estudantes também se organizam e criam estratégias para garantir a permanência material e simbólica, sendo algumas vezes essas iniciativas as únicas que possibilitem a continuidade da/o estudante no ensino superior.

Estar e permanecer na universidade faz com que, muitas vezes, estudantes criem formas de pertencimento, identificação e vínculos acadêmicos que não se encerram no momento da matrícula ou da colação de grau. Seus posicionamentos e performances podem estar interligados com suas percepções sobre o espaço onde estão inseridas/os. No caso de estudantes negras/os nas universidades, podem se organizar em redes de solidariedade, trocas de impressões, grupos de apoio político e intelectual, como é o caso do NEAB ou até mesmo criando alternativas para parecer “menos cotista possível” (SANTOS, 2009, p.77), seja qual for o motivo. As estratégias e os saberes são constantemente construídos pelos sujeitos, ultrapassando as possíveis iniciativas formais e institucionalizadas da universidade.

Neste momento de nosso trabalho, fazemos o encontro de nossos escritos com as experiências de representantes de mais uma geração de negras/os que escrevem sua história enquanto estudantes cotistas da UFV: Lélia, Kabengele e Sueli. No tópico sobre as metodologias, fizemos uma descrição de cada um/a, mas vale lembrarmos: Lélia, estudante do curso de Serviço Social, Kabengele, estudante de História e Sueli, licenciada em Ciências Sociais e se encaminhando para sua diplomação como bacharel no mesmo curso. Os três são negros, cotistas e integrantes do NEAB Viçosa e compartilharam suas vivências e percepções sobre a universidade e cidade de Viçosa, nos ajudando a tecer algumas considerações sobre como as relações raciais atravessam a forma de experienciar a vida universitária. Cabe lembrar que optamos por ouvir somente estudantes a respeito das proposições deste trabalho, sendo assim, nos basearemos em suas percepções para construir o conhecimento sobre a permanência estudantil.

### 3.3.1. Acesso às políticas institucionais de permanência estudantil na UFV

Para garantir a permanência de seus discentes, a UFV dispõe de uma série de auxílios que estão apresentados adiante no *Quadro 1*. Esses serviços são disponibilizados por fator socioeconômico, são limitados aos estudantes de graduação e não possuem auxílios específicos para estudantes cotistas:

Quadro 1 – Serviços e auxílios oferecidos pela assistência estudantil da UFV

<b>SERVIÇOS E AUXÍLIOS OFERECIDOS PELA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFV (CAMPUS VIÇOSA)</b>	
<b>AUXÍLIO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Moradia Estudantil	Compreende a concessão de moradia gratuita nas Unidades Habitacionais da UFV, aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica regularmente matriculados na graduação.
Auxílio Moradia	Recurso financeiro (R\$230,00) destinado aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica regularmente matriculados em cursos presenciais de graduação.
Serviço Alimentação	Consiste na concessão de gratuidade na alimentação oferecida nos Restaurantes Universitários, aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica comprovada e regularmente matriculados no Ensino Médio e na graduação.
Auxílio Alimentação	Recurso financeiro (R\$200,00) destinado aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica regularmente matriculados em cursos presenciais de graduação e que possuam restrições alimentares, comprovadas por laudo médico, que o impossibilite de fazer as refeições nos Restaurantes Universitários.
Auxílio Creche	Recurso financeiro (R\$250,00) destinado aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica regularmente matriculados em cursos presenciais de graduação, para custear despesas de mensalidades escolares para seus filhos de 0 a 5 anos, 11 meses e 29 dias de idade.
Auxílio emergencial	Recurso financeiro (R\$200,00) destinado aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica regularmente matriculados em cursos presenciais de graduação, para suprir demanda emergencial, a ser avaliada pela Comissão de Avaliação de Recursos e Casos Especiais da PCD.
Bolsa de Iniciação Profissional	Recurso financeiro (R\$150,00) destinado aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica regularmente matriculados em cursos presenciais de graduação, que tenham horários disponíveis para atuar em setores da UFV para trabalho administrativo (32h/mês).

A seleção das/os beneficiárias/os ocorre por meio de editais e para a comprovação da situação de vulnerabilidade socioeconômica, é necessário que a/o requerente preencha o *Questionário Socioeconômico* e apresente uma série de documentos (Anexo II) de todos os membros do grupo familiar acima de 18 anos e declarações que comprovem a não-realização de atividades remuneradas ou recebimento de remuneração de qualquer tipo. Conversando com

as/o nossas/o entrevistadas/o, perguntamos se já conheciam os auxílios disponibilizados pela UFV. Todas/os responderam ter conhecimento sobre um ou mais dos serviços oferecidos, sendo o auxílio moradia, alojamento e auxílio alimentação aqueles sobre os quais mais se tem conhecimento.

Sueli, por ser nativa, morar em casa própria e ter emprego com carteira assinada, não precisou acessar nenhum dos auxílios. Ela mora com sua mãe e seu filho em uma casa cujo terreno também abriga a casa de suas irmãs. Já Lélia faz uso dos auxílios moradia e alimentação e Kabengele tentou receber o auxílio alimentação, mas pela burocracia, desistiu e afirmou que sua mãe e seu pai possuem condições de o manter em Viçosa morando em repúblicas particulares, sendo possível não usufruir de nenhum benefício. De todo modo, o processo de busca de informações por parte de Lélia e Kabengele foi marcado principalmente pela ajuda de outras pessoas para saber sobre as documentações, em que setor da UFV ir ou a qual funcionária/o procurar. No caso de Lélia, a estudante afirmou que foi justamente o conhecimento anterior sobre os auxílios oferecidos pela universidade que a fizeram optar unicamente pela UFV ao receber sua nota no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem):

*[...] com relação às informações, eu já tinha antes porque um amigo meu já estudava aqui, inclusive foi ele quem me incentivou a vir, enfim, me ajudou com os documentos e tudo. E aí ele me falou a respeito dos auxílios, das possibilidades de permanência aqui.*

*Eu coloquei só Viçosa mesmo justamente por causa disso, eu já estava contando com a possibilidade de alojamento e porque esse meu amigo já estava aqui e tudo, e nesse primeiro momento ele poderia me auxiliar, tipo no sentido de chegar aqui, de ver como eram as coisas, não chegar assim tão avulsa, né? Que é o que geralmente acontece. (Lélia, 2020).*

Ter acesso à documentação nem sempre é um processo rápido. Kabengele, mesmo já contando com a ajuda de outras pessoas sobre os auxílios disponibilizados pela instituição, não teve sucesso em reunir todos. Segundo ele, “Já utilizei um auxílio provisório de alimentação até sair o resultado do permanente, mas como foi um processo muito burocrático para conseguir todos documentos não consegui o auxílio [...]” (Kabengele, 2020).

Observamos que receber o benefício nem sempre é um processo rápido, principalmente se a/o estudante não tenha familiaridade com o processo ou conhecimento prévio sobre a documentação necessária. Durante o período de espera, as/os estudantes precisam buscar alternativas para suprir suas necessidades, surgindo em nós a dúvida sobre quais seriam essas estratégias. Lélia nos conta sobre a situação em que se deparou não com as



dificuldades burocráticas, mas com a espera que implicaria na sua permanência até os resultados da assistência estudantil serem divulgados:

*A dificuldade mesmo foi na busca pelo auxílio no Serviço de Bolsa<sup>35</sup>, que uma assistente social específica, que eu já tinha ouvido... na verdade eu ouvi depois quando eu comentei com outras pessoas, né? A minha experiência com ela não foi muito agradável e eu soube de outras pessoas que passaram por experiências não muito agradáveis com ela nesse sentido. Porque eu lembro que na época, primeiro que eu vim pra cá sem um real no bolso e aí eu fui no Serviço de Bolsa pra olhar isso, eu já tinha entrado com os documentos e tudo. Só que eu estava assim, sem comer, sem um real. E eu fui ver com ela a possibilidade de alojamento provisório, que eu sabia que tinha e se não tinha como disponibilizar meu acesso ao RU. E aí eu coloquei para ela a minha situação e tudo e assim, eu não vou saber te falar exatamente as coisas que ela me falou na época, mas ela falou como se ela estivesse me prestando um favor ou como se tivesse saindo do bolso dela. E aí eu me senti muito mal, mas no fim das contas eu consegui o acesso ao RU e tudo, mas esse processo de conseguir foi um pouco complicado, desconfortável. (Lélia, 2020)*

No site da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PCD), há um aviso específico para estudantes requerentes do auxílio moradia, para que estejam cientes da possibilidade de espera e que a universidade não se responsabiliza em alojar aquelas/es que estiverem com documentações incompletas ou no aguardo. Entendemos que pode haver muitas demandas como o caso de Lélia, que recebe (até o momento da entrevista) o valor de R\$89,00/mês referente ao pagamento do Bolsa Família<sup>36</sup> e por isso não teria condições de se manter de outra forma na cidade. Neste caso a permanência da/o estudante ficaria então comprometida caso não tenha condições de se manter até que o resultado do pedido de auxílio seja divulgado? E as/os profissionais responsáveis por acolher este público estão preparados da mesma forma para lidar com as questões emocionais e afetivas que podem emergir juntamente com a carência material?

Os auxílios recebidos pelas/os estudantes, de um modo geral, foram considerados essenciais para a permanência estudantil. Entretanto, as entrevistadas e o entrevistado concordaram sobre o valor do auxílio moradia ser aquém dos gastos de estudantes que residem fora dos alojamentos. Mesmo que também concordem que a cidade de Viçosa possua um baixo custo de vida (transporte, alimentação, moradia, xerox, etc), existem estudantes que vivem com o mínimo ou nada além dos R\$230,00 disponibilizados pela UFV. Sueli ressalta que essa foi uma das razões pelas quais permanecesse em seu emprego durante a graduação, mesmo que

---

<sup>35</sup> Setor da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários responsável por gerir a concessão de bolsas entre o público estudantil.

<sup>36</sup> Programa social do governo federal criado durante a gestão do presidente Lula, no ano de 2003, cujo objetivo é oferecer um complemento de renda para famílias em situação de extrema pobreza.

isso tenha significado uma sobrecarga de atividades e escassez de tempo para frequentar outros espaços acadêmicos:

*Me mantenho com meu salário, né? Com o que eu recebo. Eu já trabalhava no início da graduação e continuo trabalhando ainda. Financeiramente não conto com outro tipo de apoio, somente trabalho.*

*Meu turno de trabalho é durante o dia, então, por exemplo, nos primeiros anos de graduação eu trabalhava de 8h até 18h horas, eu já saía direto do trabalho e ia pra UFV, então não dava tempo de ir em casa. Eu acho assim, que as maiores dificuldades que eu passei nesse período, nos três primeiros anos de curso, foi justamente isso. Porque eu saía do trabalho correndo, ia pra UFV, não dava tempo de jantar. Tinha eu e outras pessoas do curso que trabalhavam, no intervalo a gente ia tentar comer alguma coisa, essa foi a maior dificuldade. Agora eu pego um pouco mais tarde, eu pego 8h30 e saio do serviço quinze pras seis, só que agora a facilidade é que eu tenho moto, então eu chego na UFV muito mais rápido do que antes, né? Não tem essa correria toda. Até pra participar das reuniões do NEAB, que antes eu não conseguia por causa do horário, eram todas no horário do almoço, agora eu já consigo participar porque eu almoço rapidinho, já vou de moto, então é muito mais fácil a locomoção. Meu trabalho fica um pouco longe da UFV.*

*[...] Eu trabalhei a graduação toda porque eu sabia que pra eu me manter na universidade só com o auxílio da universidade, eu não conseguiria também. Então, apesar de eu morar em Viçosa e não pagar o aluguel, mas eu tenho um filho, eu preciso de uma renda maior. Mas eu acho muito importante essa ajuda que a UFV tem pra dar aos estudantes (Sueli, 2020).*

É indiscutível a importância dos auxílios recebidos pelas/os estudantes. O campus Viçosa, além dos setores básicos como salas de estudos, laboratórios e bibliotecas, por exemplo, dispõe de serviços básicos como atendimento médico na Divisão de Saúde, possui farmácia, supermercado, agências bancárias, lanchonetes, restaurantes universitários e restaurante *self servisse* e à quilo, hotel e espaços para atividades esportivas, o que poderia indicar que a universidade é equipada para atender satisfatoriamente às/aos moradoras/es de alojamento. Alguns conseguem se manter confortavelmente ou apertando as contas, porém não podemos usá-los como regras para presumir sobre todo um conjunto de estudantes. Ademais, as despesas podem ultrapassar as projeções conforme os imprevistos ou mesmo para que as/os estudantes busquem outras alternativas para recreação ou alimentação, por exemplo, direito do qual merece também usufruir, pois como lembra Lélia, “*o auxílio alimentação é café da manhã, almoço e janta. A gente come além disso, né?*”.

O acesso ao serviço de saúde foi apontado como um dos principais setores que necessitam de melhoras. Lélia já passou por situações em que não conseguiu ter acesso a medicamentos dos quais precisava e Sueli já presenciou amigos de curso reclamando por não conseguirem realizar o agendamento de consultas, algo pelo qual não precisou passar uma vez

que conta com o plano de saúde disponibilizado pela empresa onde trabalha. Tanto ela como Kabengele afirmaram em algum momento serem *privilegiados* por não passarem por situações financeiras extremas que comprometessem a sua estadia na universidade. Kabengele, inclusive, nos diz sobre sua família ter recursos para o manter morando em república, isso faz com que sintam-se *privilegiado* em relação a outras/os estudantes que já diz ter visto passar por dificuldades, algo que Sueli também sente:

*[...] Eu acho que no espaço da UFV, como mulher negra, eu sou privilegiada porque eu trabalho, eu tenho condição financeira um pouco melhor pra várias questões. Então assim, pra questão de xerox eu nunca tive dificuldade, às vezes livros que a gente precisa estudar são caros, então muitas vezes eu não consigo comprar os livros, mas eu tenho acesso a pelo menos tirar um xerox, coisas que eu vejo que outros alunos não conseguem, né? (Sueli, 2020, grifo nosso).*

Em uma sociedade meritocrática onde as conquistas são fruto do sucesso e esforço pessoal e não de todo um contexto social onde estamos inseridos, admitir-se privilegiado é um movimento necessário, mesmo que difícil para alguns. Sueli e Kabengele fazem parte de uma parcela populacional sujeita a situações de vulnerabilidade e preconceitos, mas as suas situações econômicas permitem que ainda possam usufruir de bens que não estão acessíveis aos seus pares. Ser *negra/o* e *estudante do ensino superior* já pode ser considerado enquanto *privilégio* em uma sociedade marcada pelo racismo institucional. Adentrar e ter condições materiais de se manter, neste sentido, pode ter um significado ainda maior.

### 3.3.2. Redes de afeto e momentos de tensão: porque aqui ninguém vive só

Como já dissemos, Lélia é moradora de alojamento feminino na UFV, Sueli mora em casa própria com a mãe e o filho em Viçosa e Kabengele mora em uma república particular também na cidade. Conversamos sobre os aspectos relativos às moradias e as convivências nestes espaços. Lélia nos contou que ao conseguir uma vaga no alojamento, morou de início com três moças *brancas*. Mesmo que considere que a convivência fosse tranquila, não tinha uma grande relação de amizade com as outras moradoras para além da casa ou da universidade. No decorrer do primeiro ano ocorreu uma rotatividade de moradoras no alojamento, resultando na formação atual, com três moradoras *negras*, o que acarretou uma mudança também nas relações de Lélia:

*[...] desde que eu comecei a morar com as pessoas com quem eu moro, se tornou muito mais fácil e muito melhor. Acho que vale a pena ressaltar que isso é pelo fato delas serem negras, na verdade. Porque a gente sente (eu sinto e sei que elas sentem também) uma cumplicidade diferente, uma*

*sensação de irmandade mesmo e um acolhimento que eu não sentia antes quando eu cheguei aqui [...].*

*Eu não tenho como não comparar com as outras meninas com quem eu morava, porque a gente não tinha essa relação pra fora da UFV. Era só dentro de casa mesmo. [...] Já com as meninas que eu moro agora, é muito tranquilo, acho que foi de uma forma muito natural essa amizade, esse sentimento de **acolhimento** que a gente tem umas com as outras. Então a convivência é maravilhosa, bem boa (Lélia, 2020, grifo nosso).*

No caso de Kabengele, ele afirmou passar por conflitos anteriores e por isso está morando em sua terceira casa em Viçosa:

*Estou indo morar na minha terceira casa agora por questões de conflitos, já que dividir espaços de convivência é complexo, mas desde da minha segunda casa tenho dividido espaço com pessoas **negras e LGBTs** por ser espaço que **me sinto pertencente pra viver e expressar aquilo que meu corpo vem construindo na universidade e na minha vida pessoal** de fato e por mais que tenha dado conflito nas últimas duas casas, tive o privilégio de aprender com corpos que por mais que incluem numa bolha maior (LGBT e negro) possui diferentes recortes, o que **me amadureceu muito em respeitar, compreender e aprender com diferentes vivências** (KABENGELE, 2020, grifo nosso).*

Peço agora licença para fazer uma ressalva. Nas sessões anteriores foi dito sobre como a universidade pode se apresentar como um espaço muitas vezes hostil e onde as opressões são reproduzidas conforme o que está sendo ditado na estrutura da sociedade. Entretanto, a partir dos relatos apresentados, percebemos que a universidade também foi responsável por proporcionar identificações a partir de encontros que ressignificaram as vivências de nossas/os entrevistadas/os. Corpos que não se “encaixam” nos padrões estabelecidos pela branquitude hegemônica sentem-se propícios para expressarem-se e ressignificarem o espaço até então opressivo, para acolhimento, irmandade e fortalecimento. E são também essas amizades que auxiliam nos momentos de dificuldades:

*Pergunta (P): Quando você passa por essas situações [tensas], você tem alguma válvula de escape, tipo conversar, sair... Você conversa com alguém? Ou você prefere fazer alguma outra coisa?*

*Resposta (R): Num primeiro momento eu prefiro guardar pra mim mesmo, mas em algum momento eu acabo desabafando com as meninas da minha casa. Aí a gente conversa bastante, **porque elas, afinal, também são negras e passam, às vezes, por situações parecidas de racismo com professor, com orientador e a gente acaba trocando e aí fica mais leve pra carregar.***

*P: Você comentou que não faz só as três refeições oferecidas pela universidade. Você costuma fazer outros programas para além da UFV? Você costuma sair?*

*R: Às vezes. Assim... Ah, saio às vezes, quando eu tenho um dinheiro extra, quando a minha mãe consegue me mandar alguma coisa, eu saio. E também, **a gente tem amigos, né? E aí dá certo.** (Lélia, 2020, grifo nosso).*

Ouvir as vivências atuais destas/es estudantes, nos fazem criar ainda mais indagações e curiosidades para conhecer suas trajetórias escolares anteriores à entrada na UFV. Como se davam suas relações com seus pares nas escolas que frequentaram? Como experienciavam este espaço? Suas performances eram as mesmas? São perguntas que nos inspiram a aprofundar nossos estudos, mas podemos deixá-las guardadas para outro momento.

Da mesma forma, perguntamos sobre as relações nas salas de aula e nos departamentos com funcionárias/os técnicos-administrativos e professoras/es de seus cursos de graduação. Focamos nestes espaços por serem, supostamente, aqueles de maior convivência das e do estudante entrevistado. Sueli nos disse que a relação com seus colegas de curso é tranquila, na turma ela fazer parte de um grupo de pessoas mais velhas, vindos de cidades próximas a Viçosa e que já estão há alguns anos sem estudar em alguma instituição de ensino e isso acabou favorecendo as aproximações e fortalecendo os vínculos de ajuda mútua, ao mesmo tempo em que foi um desafio para o corpo docente que precisou se adaptar à diferença acentuada de idade entre os mais jovens e mais velhos estudantes. Também teceu elogios sobre alguns funcionários técnico-administrativos que já a auxiliaram, por exemplo, na elaboração do plano de estudos.

Lélia e Kabengele, apesar de afirmarem haver uma relação respeitável, nem sempre puderam considerar a sala de aula um espaço em que pudessem se sentir à vontade:

*Minha relação com minha turma é respeitável, porém não é um ambiente que me sinto acolhido, o curso de história se trata de um curso muito branco e privilegiado, tanto na grade e nos autores que nos são ofertados, tanto nos próprios professores e alunos que dividem o espaço de sala de aula, **foi aí que eu busquei outras redes de afetos**, que considero essência quando você tá num ambiente massivo e que te trás **sensação de não pertencimento** em vários momentos (Kabengele, 2020, grifo nosso).*

*Então... (risos) Já foi bastante conflituosa minha relação tanto com as pessoas do meu curso, a minha turma, quanto as pessoas do departamento. Algumas especificamente, né? Mas hoje em dia, na verdade, **eu acho que eu tô mais sozinha na turma. Não que seja algo que me incomode o tempo todo, mas eu acho que tô mais assim...** Porque tem sempre os grupinhos, né? Eu já estive inserida, porque quando a gente chega, a gente fica com umas pessoas, depois as coisas mudam. Eu já estive mais enturmada com as pessoas, mas pelo fato de eu estar “atrasada” (na verdade eu só estou cursando no meu tempo), então a gente já não faz tantas disciplinas juntas [...] então acaba que eu não tô assim é... em grupos assim, sabe, de pessoas na minha turma, mas é uma convivência tranquila. Se eu precisar fazer trabalho com quem for que seja não tem problema nenhum com isso e é tranquilo isso. Não é uma relação de amizade, aquela coisa, mas também não tenho mais conflitos. Mas a gente já se estranhou bastante (risos) (Lélia, 2020, grifo nosso).*

*No início do curso, alguns colegas tinham falas bastante problemáticas. Aí uma situação específica, que foi numa aula de direitos humanos... Não sei, só sei que estava tendo um debate e aí eu coloquei a minha visão e tal e aí eu fui chamada de **barraqueira**. A pessoa falou meio que brincando, mas sabe? E aí*

*eu joguei na cara dela que ela estava sendo racista porque não era o caso e isso, ela só tava me vendo desse jeito porque eu sou preta. Situações nesse sentido assim, sabe? E... Ah! Tinha uma pessoa no meu curso que... nossa! Foi tenso! Era assim: um cara branco que (eu não lembro qual era a situação, a discussão que a gente estava tendo em sala), mas ele falou, justificou alguma coisa com o fato do avô dele ser negro. E aí ele, enfim, nesse discurso dele ele conseguiu atacar mulheres, pessoas negras, LGBTs, tudo ao mesmo tempo e não houve uma intervenção da professora. Tipo, muita gente ficou indignada, mas ninguém falou nada e aí eu interrompi a fala dele, só que a professora achou que ele devia continuar falando. E aí, nessa segunda parte que ele falou não sei o quê do “meu avô negro”, não sei o quê. Eu falei “gente, é demais pra mim” e aí fui e saí da sala indignada mesmo, porque as pessoas, apesar de muita gente ter não compactuado com as coisas que ele tava lá falando, ninguém entrevistou, ninguém quis entrevistar. E aí eu fui a pessoa que fez isso, mas... No fim das contas sou a barraqueira. E aí foi isso, eu nem lembro mais qual era a pergunta (risos)!*

*P: E nessa situação, sobre o comentário dele, só você entrevistou ou outras pessoas negras também?*

*R: Nessa situação só eu falei. Porque assim, teve aqueles burburinhos tipo “ai, que absurdo o que ele tá falando”. Só que foi assim, as pessoas falando umas com as outras e você vê na cara delas que elas também estavam indignadas, mas tipo assim, falando baixo. Só que eu tava achando absurdo demais, eu tive que interromper a fala dele. Apesar disso, a professora achava que ele deveria concluir o que ele tava falando. Mas intervenção de falar alto, de falar diretamente pra ele e tals e mostrar indignação foi só eu mesmo. (LÉLIA, 2020, grifos nosso).*

Há um imaginário social sobre uma suposta agressividade da mulher negra. Este mito é reforçado por estereótipos que justifiquem a coisificação de homens e mulheres negras, seres exóticos e irracionais que precisam ser silenciados e/ou domados. Expressar-se é não saber controlar os impulsos, sendo necessário seguir uma ordem hierárquica da escuta em silêncio (mulher negra) e do direito à palavra (homem branco).

O dissenso de opiniões é comum, não só no espaço acadêmico. Entretanto, o que não pode ser normalizado nestes espaços são as atitudes racistas e o incômodo que só reincide sobre os sujeitos sobre os quais o preconceito recai. E da mesma forma, professoras, professores e demais funcionários precisariam estar preparados para lidar e atender essas situações de forma responsável e não excludente. Caso contrário, o que temos como uma das consequências é o sentimento de *solidão* da pessoa negra.

Com o passar do tempo, segundo o que nos disse Lélia, os conflitos foram amenizados, o que ela atribui aos processos pessoais de cada um/a para deixar de lado os pensamentos preconceituosos. De todo modo, ela ressalta que se for preciso, suas intervenções serão ainda mais pontuais do que no início do curso. Sua relação com as/os funcionárias/os do departamento é tranquila e com as/os professoras/es do curso se limitam ao contato da sala de aula e apesar

de observar relações de amizade de outras/os estudantes com alguns/as docentes, ela não consegue manter esse nível de proximidade.

As palavras de Kabengele sobre as dificuldades enfrentadas com os professores e seus conteúdos eurocêntricos podem ser complementadas pelas experiências citadas por Sueli. Sua turma era mais velha, não havia tantos estudantes negros, de acordo com suas percepções sobre as turmas atuais e apesar da relação com os professores do curso ser considerada tranquila, estes ainda tinham dificuldades de trazer as discussões sobre relações raciais para o debate:

*Um dos problemas das Ciências Sociais é que a gente trabalha muito com os clássicos. Então a gente não trabalha com autores negros. O primeiro autor negro que eu fui ver, já estava no quarto ou quinto período, se eu não me engano. Então eu fui descobrindo esses outros autores a partir do NEAB, né? O NEAB foi quem sempre me deu essa base pra gente estudar esses outros autores. Mas dentro do curso mesmo, com muitos professores a gente não teve essa questão. [...] no início do curso a gente não tinha isso não. Eram muitos clássicos, né? Autores brancos, homens...*

*O corpo docente é todo branco. Com exceção tivemos um professor convidado que foi o “S”. Não fiz nenhuma disciplina com ele, mas eu sempre via ele no departamento, participava das palestras que ele dava, tive a oportunidade de conversar com ele algumas vezes. [...] Mas o corpo docente das Ciências Sociais é todo branco.*

*P: Sobre os espaços que você comentou que não se sentia tão à vontade, você pode citar algum?*

*R: (risos) Acho que o maior exemplo: **sala de aula**. Eu nunca fui uma aluna de perguntar em sala, de questionar, de parar professor, porque não me sentia **confortável** pra isso. Mas agora eu entendo que era um **silenciamento**, eram questões que eu já passei em outros momentos da minha vida que me condicionaram a sempre **me silenciar** nesses espaços. Então eu acho que a sala de aula foi o maior deles. Hoje eu já consigo me posicionar, questionar, se tiver alguma coisa da disciplina que eu não entendi, eu vou perguntar, mas eu não conseguia fazer isso antes. Acho que foi uma diferença também desse conhecimento, dessa militância. (Sueli, 2020, grifo nosso)*

A crítica ao modelo curricular eurocêntrico e masculino pelos quais muitos docentes ainda se baseiam devem ser entendidas como positivas para favorecer a representatividade negra nas salas de aula. Intelectuais negras/os produzem conhecimento e graças às cotas, cada vez mais estão sendo formados e produzindo teorias, não só voltadas para as relações raciais. Sueli disse que já questionou alguns professores sobre essas ausências e escolheu o tema “autores negros” para o trabalho final de uma das disciplinas ofertadas. Os questionamentos feitos por ela começaram a surgir ao final da sua licenciatura (hoje ela está concluindo o bacharelado):

*Eu fui questionar isso no final do curso. É uma outra questão também que eu acho, que quando eu entrei na UFV, como **eu achava que aquele espaço não me pertencia**... Não que não me pertencia, mas que **eu não me via totalmente***

*naquele espaço, então eu tinha muita dificuldade de questionar algumas coisas. Acho que de início do curso essa foi a maior dificuldade. Só que no final do curso eu já tinha um engajamento muito maior, eu já participava do NEAB, então eu acho que fez toda a diferença, então foi um momento em que a gente começou a questionar, né? [...] É o que eu venho questionando também no meu TCC. Quando eu comecei a fazer meu TCC, que foi um momento em que comecei com outro tema, com outro professor, foi justamente o que eu questionava com ele, né? Então eu acho que tem essa dificuldade até da gente conseguir falar também. **De a gente achar esse lugar de fala que também é muito importante. Muitas vezes a gente se silencia, por que a gente acha que não é o nosso espaço, né? Que a gente não pode falar.***

*P: E ao que você acha que se deve essa sua mudança do início para agora?*

*R: Acho que a maior mudança foi o **conhecimento**. Eu acho que **conhecimento é poder** e a partir do conhecimento, quando a gente começa a buscar as raízes da gente e quando a gente começa a entender a quantidade de autores e a gente começa a ver que a gente tá aí sim, que os nossos estão escrevendo, que os nossos estão debatendo, que tem muito conhecimento sendo produzido. Acho que é o momento em que a gente começa a militar, né? **Que a gente começa a perceber que a gente precisa ter voz, né? Que a gente tem que falar, porque se a gente não questionar os professores, eles vão achar que tá tudo bem.** Eu acho que foi isso também que foi acontecendo durante o curso. Os professores, acho que eles estavam muito **acomodados com os tipos de alunos que eles tinham, que eram alunos muito parecidos com eles**, então o que eles trabalhavam estava muito tranquilo. Ninguém questionava, eles estavam muito tranquilos com tudo e a gente veio justamente pra isso, né? Pra questionar, pra fazer mudança. [...] Eu acho que **quando a gente fala de cota, a gente pensa que é só colocar lá. Mas por detrás desse aluno entrar, tem outras questões também que devem ser trabalhadas** que eu acho que é pouco trabalhada ainda. Eu vi muito aluno que entrou comigo em 2014 e no primeiro semestre desistiu do curso! Porque a pessoa não tinha condição de conhecimento, de entender assim. [...] Você tem que ter uma base muito maior, o conhecimento que a gente traz do ensino médio infelizmente não traz essa base pra gente começar um curso superior. **Se a gente não tivesse corrido atrás, se a gente não tivesse montado um grupo de estudos, se alguns outros alunos que tinham um conhecimento maior...** [...] E a gente só conseguiu porque a gente juntou essas pessoas que tinham dificuldade pra fazer. Então eu acho que a UFV traz um estrago psicológico nessas pessoas **se a gente não tiver uma ajuda...** Porque de início a gente acha que não vai conseguir. **Quando eu falo ajuda eu acho tanto de professores, como de outros alunos do curso**, eu acho muito difícil continuar. Eu acho que foi o que aconteceu com alguns alunos que desistiram do curso simplesmente porque não era o nosso mundo. A gente estava descobrindo coisas novas e essa descoberta traz muito medo também, né?*



*P: sobre o que você me falou sobre ter o material didático e o corpo docente todo branco, você tem algum sentimento em relação a isso?*

*R: É... bom, o sentimento que a gente... Não sei como descrevo bem o sentimento. Acho que a maioria das vezes é **frustração**, porque a gente sabe que tem vários autores, a gente que conhece a obra negra, sabe que tem vários intelectuais negros que estão espalhados por diversas áreas e aí me questiono: por que que a UFV não utiliza esses autores, né? E são autores conceituados, que tem o conhecimento amplo da área. Então eu acho que é uma das coisas que é difícil e que eu questiono essa representação pra gente negro, né? **Porque foi aberto um espaço, mas ele foi aberto sem te dar as referências básicas pra você se ver no espaço.** Eu tenho uma amiga, por exemplo, que passou no mestrado e uma das coisas que a gente conversou foi que nas primeiras aulas dela foi do sentimento: **“esse lugar não é pra mim, não me pertence!”**. Conversamos também sobre quando a gente entrou juntas na graduação, o sentimento da gente era muito esse, né? **“Será que esse espaço é pra mim?”** Porque a gente não se via ali. Foi um espaço que a gente foi construindo ao longo do tempo, mas de início quando você entra, tem uma dificuldade muito grande porque **você não se reconhece**. Você acha que está num espaço que não te pertence, então é um pouco complicado assim. (Sueli, 2020, grifo nosso).*

Lima (2016) nos diz sobre negras e negros nas universidades serem olhados como os “outros” por estudantes e docentes. E esse olhar na maioria das vezes é negativo e “[...] é tão forte e penetrante que pode levar o estudante a duvidar de suas próprias capacidades” (LIMA, 2016, p.65). A superação dessa visão negativa e distorcida sobre si, no entanto, não deve ser assumida sozinha pela/o estudante, segundo a autora. Deve ser um compromisso a ser assegurado também pela universidade, enquanto gestora da política afirmativa de inclusão.

A permanência estudantil, de acordo com Lima (2016), para que seja qualificada, deve observar tantos os aspectos materiais quanto simbólicos e adianta que esses possibilitam até mesmo que as/os alunos continuem nas universidades para além da graduação, vislumbrando também a pós-graduação. Para a autora, ao mesmo tempo em que para que esse passo seja dado é necessário um esforço da/o estudante, não é justo que a responsabilidade da permanência recaia somente sobre esta/e, sendo também dever estatal/institucional. Ela aponta que uma das alternativas para se desenvolver em estudantes negras/os o sentimento de pertencimento, seria utilizando os mesmos mecanismos que historicamente fizeram da elite branca o padrão normativo, dando como sugestão uma urgente reformulação e diversificação do corpo docente brancos, possibilitando maior diversidade nestes espaços.

As percepções de Lélia, Sueli e Kabengele sobre o corpo docente e estudantil apontam para a mesma direção: ainda que em seus cursos haja um número grande de pessoas negras, ainda não é expressivo ao ponto de superar o racismo estrutural que persiste em limitar o acesso de negras/os na universidade. E isso reflete diretamente nos currículos, onde ainda é carente o

debate sobre relações raciais ou a inserção de intelectuais negras/os nas referências bibliográficas utilizadas pelas/os professoras/es.

Sueli adentra numa questão muito importante: que os professores possuíssem alunos parecidos com eles. Deixamos então algumas questões: qual é a principal cor do corpo docente das universidades? Qual é o perfil socioeconômico deste mesmo professorado? O que isso nos indica sobre a necessidade ou não das cotas raciais? Como isso interfere na autoestima de estudantes cotistas nas universidades? E qual é o caminho que queremos seguir a partir de então?

### 3.3.3. Para além das 4 pilastras: esse “mundo” fora da universidade

As relações desenvolvidas pelas/os estudantes ultrapassam os limites da universidade. Apesar das opções de lazer oferecidas no campus, como aulas de dança, teatro, apresentações artísticas, dentre outras, as/os estudantes buscam encontrar alternativas que não se restringem a este espaço e que são igualmente importantes em suas relações. A cidade de Viçosa conta principalmente com bares, sendo este um dos principais pontos de encontro entre as/os estudantes.

Além dos membros do NEAB, Sueli possui outros grupos de amigades, como seus colegas de trabalho e da iniciação científica da universidade. Não faz nenhuma atividade recreativa na universidade, pois de acordo com ela, os horários coincidem com os de seu emprego. Gosta de frequentar bares onde toca samba e pagode.

*Fora da UFV tenho outros espaços, por exemplo, cinema, barzinho, casa de amigos. Das festas, geralmente frequento mais as da cidade, vou pra pouca festa de estudante. O que eu mais vou na cidade é quando tem samba, pagode em algum lugar, que é o que eu vou, ou alguma casa de show, mas é geralmente todas festas da cidade, não festa de estudante (Sueli, 2020).*

Por ser nativa, conhece locais periféricos e mais afastados do centro da cidade, que geralmente é o mais frequentado por estudantes. Segundo ela, já tentou, inclusive, ajudar alguns amigos a conseguirem moradias nos bairros mais afastados, desmistificando preconceitos que giram em torno das áreas periféricas.

Kabengele encontrou nos colegas do NEAB as companhias para estender suas opções de lazer para a cidade, uma vez que o grupo não é formado somente por estudantes, como já dissemos nos tópicos sobre o núcleo. De acordo com ele, essas amigades do NEAB “mostraram esse ‘mundo’ fora da universidade e o quanto a universidade quer que esse mundo se segregue dela”. (Kabengele, 2020). Além disso:

*Criei várias outras redes de afetos, mas como disse [...] o NEAB me possibilitou enxergar **um quilombo** mesmo se formando quando minha rede de amigos na sua maioria eram negros, que estavam ali criando redes de fugas do racismo estrutural, que não tem como fugir, porém o cuidar do outro, cura (Kabengele, 2020).*

Lélia em certo momento da entrevista diz sobre como depois de conhecer as novas colegas com quem divide quarto, sua relação com elas se estendeu para fora do alojamento. Ela não tem o costume de sair muito por questões financeiras, mas quando sobra dinheiro, gosta de sair para bares com sua namorada e as amigas com quem mora, ou em festas de repúblicas onde costuma ir sozinha. Durante a conversa, Lélia de repente lembrou-se de um “rolê das sapatonas”, que realizava com frequência, onde saía com outras meninas, também lésbicas, para jogar sinuca em um bar da cidade. Pela falta de disposição para sair, os encontros não acontecem mais, mas a sua recordação é marcante:

*Tem uma outra coisa que eu não faço mais com tanta frequência, mas teve uma época que eu tava indo bastante com umas amigas, um grupo de sapatonas jogar sinuca no bar “Tal”. Mas não faço mais hoje em dia, mas lembrei aqui agora. Eram duas meninas que eu conheci aqui, que elas são da minha turma no curso e suas respectivas namoradas (que eu conheci obviamente através delas) e a minha namorada que na época não era minha namorada, que eu também conheci aqui através de uma outra amiga.*

*P: E como eram esses rolês na sinuca?*

*L: Ah, era ótimo, porque assim: **apesar de serem brancas (risos), são sapatonas, né? (risos)** Então era completamente diferente de quando você tá dando **rolê com héteros**, porque as conversas são outras. Quando no início do curso que eu tinha um grupinho, era mais próxima de algumas pessoas específicas, eram meninas heterossexuais, além de brancas. Então assim, a conversa era de outras coisas. Aí era muito legal, porque tinha essa **identificação, esse aspecto semelhante entre a gente que é o fato de sermos todas lésbicas**. Ah! Era ótimo! (Lélia, 2020, grifo nosso).*

*Apesar de serem brancas*, a orientação sexual foi o fator que aproximou Lélia das outras colegas na sinuca. Percebemos com esses relatos o quanto as afinidades descritas são importantes para experiências de Kabengele e Lélia. São as redes de afeto que fazem suportar as tensões produzidas pelo ambiente acadêmico e se afastando da universidade novas experiências são proporcionadas. E a ênfase de Lélia de ser um grupo de “sapatonas” também nos faz questionar se ela já teve experiências homofóbicas nos espaços que frequentou/frequenta, o que também poderia indicar suas preferências atuais de locais onde frequentar ou não.

### 3.3.4. “Mulheres negras são como mantas kevlar”<sup>37</sup>...

Em certo ponto da entrevista, as respostas das entrevistadas conduziram-nos para o questionamento sobre possíveis situações de racismo que porventura tenham vivenciado, além dos fatos já descritos ao longo de suas narrativas. Sueli nos traz um relato onde podemos ter um dimensionamento dos enfrentamentos vivenciados por ela e outras estudantes:

*Eu acho que tá muito cômodo pra UFV e pro corpo docente trabalhar da forma que estão trabalhando. As ações que eu vejo [de combate ao racismo] são de movimentos sociais. Acho que algumas ações têm o apoio da UFV, mas efetivamente dela eu não vi nenhuma. Até porque a gente cansa de ver várias discriminações acontecendo na UFV. Professores, funcionários fazendo discriminação... A gente é discriminado o tempo todo ali naquela UFV. Eu nunca vi a UFV se manifestando.*

*P: Você já presenciou ou vivenciou alguma situação de racismo na universidade?*

*R: Já, uma das situações foi dentro da sala de aula. E eu acho que muita gente não percebeu aquilo como racismo e como é triste isso pra gente, presenciar o racismo e no momento a gente não conseguir falar, porque ninguém conseguiu falar na sala de aula desse momento. Ninguém questionou aquela fala que estava sendo colocada e só depois entre a gente que começamos a questionar as coisas.*

*P: Você gostaria de comentar a situação?*

*R: [comovida] Não [risos]. Foram várias situações que foram faladas. Várias situações que a gente percebe... Por exemplo, a gente tinha um professor que questionava muitas coisas, mas ao mesmo tempo praticava o racismo. Já teve uma disciplina que a gente fez, **fomos assediadas pelo professor**. E a gente chegou a falar com um outro professor, mas **a gente tinha que levar na brincadeira também**. Porque tem esse espaço acadêmico também e a gente sabe e viu muitas vezes o que acontecia, **a gente era só aluna** e às vezes as pessoas falavam: “não, esse professor é assim mesmo, isso é uma brincadeira dele”. Mas a gente sabia que não, que estávamos sendo assediadas e passamos um semestre inteiro nessa “brincadeira”, relevando alguns comentários maldosos. Como dizia uma amiga minha **“a gente precisa de nota, de passar”**. Então a gente cortava de uma forma sutil, que não ficasse tão visível pra ele. Foram várias coisas que a gente passou na graduação que fortaleceram a gente também. **Foi muito momento de sofrimento, mas também fortaleceu pra gente entender e questionar onde e como a gente quer chegar nesses espaços.***

*P: Quais as características dessas meninas que sofriam o assédio?*

*R: Éramos cinco, sempre andávamos em grupo desde o início da graduação. [...]. Mas nessa disciplina específica estavam eu a “A” e a “B”. “A”, como ela se intitula, é a perua do curso. Ela é uma mulher negra que criou uma consciência agora e ela começou a perceber muitas das questões raciais e ela relevava muita coisa e eu acho que nessa disciplina foi o auge de todas as questões pra gente. O professor ficar olhando... a gente não podia ir com roupa decotada que o professor ficava olhando. O professor passava e colocava a mão no ombro da gente e começava a alisar... Final da aula o*

<sup>37</sup> Trecho da música “Mulheres Negras”, interpretada por Yzálú e escrita por Eduardo Taddeo.

*professor chamava a gente pra conversar, mas como diz ele: “eu só quero fazer uma brincadeira”, que era pra se insinuar... Então fomos nós três passando por isso assim e foi uma situação bem complicada. Nessa última disciplina que eu acho... Acho que foi o máximo pra gente [risos] o limite pra gente foi isso. Eram duas mulheres negras [...] eu, uma preta retinta e “A”, que sempre foi sensualizada como a mulata tipo exportação, a vida toda ela foi vista desta forma. E a “B”, uma mulher branca, gorda, mas que não via muito dessas questões, ela tinha a parte da família dela que é negra, mas que naturalizava algumas dessas “brincadeiras”. (Sueli, 2020, grifo nosso)*

Se no momento de sua fala Sueli se emocionou, foi impossível para mim, Beatriz, mulher negra e periférica, cujas vivências se aproximam com as narradas pela entrevistada, não se emocionar juntamente. Neste momento, todas as teorias que me indicavam os métodos científicos de afastamento do “objeto” de estudo são colocados em uma gaveta. No momento permito que a pesquisadora e sujeito que habitam no mesmo corpo deem as mãos para fazer uma leitura das complexidades que envolvem as relações acadêmicas. As relações hierárquicas estabelecidas entre professor – aluna, por medo de represálias, forçam as estudantes a relevarem o assédio sofrido e até mesmo vigiar suas roupas perante o comportamento opressivo do professor. Corpos de mulheres negras estão submetidos a opressão de cor, gênero e no caso das mulheres LGBT, também à sexualidade:

*P: Lélia, como é ser negra e LGBT na UFV?*

*R: É... Resumindo: todo dia uma tentativa de boicote (risos). [...] quem eu sou e a maneira como eu me expesso e existo interferem em todas as coisas no meu cotidiano, nas minhas relações e tals. E eu consegui ter uma percepção maior disso quando eu estava inserida num projeto de extensão que em muitas vezes eu não me sentia acolhida, eu não me sentia contemplada e eu não me sentia nem orientada direito, pra falar a verdade. E eu fui perceber depois que muito desse desconforto que eu sentia era em razão da forma como era conduzido, que eu consegui perceber depois que em várias situações, por mais que na hora não tivesse tido essa percepção, mas eu senti depois, consegui perceber que era... que aconteceu por causa do racismo mesmo, sabe? Enfim, com a equipe do projeto, que pra começar era só de gente branca... E é complicado, porque é um projeto que faz parte de um programa maior e toda a equipe do programa é só gente branca e eu acho que meu sentimento de não-acolhimento já começou daí, por mais que inicialmente isso não fosse tão explícito assim na minha cabeça, depois eu fui conseguindo perceber, sabe? Tanto o projeto, quanto o programa no qual o projeto está inserido não tem uma postura antirracista... Enfim, já me livrei disso, vida que segue (Lélia, 2020, grifo nosso).*

O não-acolhimento, hiperssexualização e solidão, são algumas das situações vivenciadas pelas nossas entrevistadas. Corpos que precisam supostamente suportar as suas dores em silêncio, recebendo a alcunha de “fortes” ou que “aguentam tudo sozinhas” e que acabam velando a necessidade do cuidado com as condições de saúde física e mental das

mulheres negras. Não, as mulheres negras não precisam ser fortes o tempo todo, sequer aguentar suas cargas físicas e mentais sozinhas. Prova disso são os sentimentos relatados pelas nossas entrevistadas ao longo deste trabalho que demonstram a necessidade de acolhimento e afeto para suportar as dores pessoais e coletivas.

Por fim, trazemos alguns trechos da canção “Mulheres Negras”, interpretada pela rapper Yzalú, para ressaltar a necessidade de se tratar as especificidades das mulheres negras tanto nos movimentos de gênero, quanto nas relações raciais, uma vez que é a partir do entendimento das diferenças que será possível um olhar sensível sobre as realidades que compõem as nossas relações em sociedade:

*Enquanto mulheres convencionais lutam contra o machismo  
As negras duelam pra vencer o machismo, o preconceito, o racismo  
[...]*

*Mulher negra não se acostume com termo depreciativo  
Não é melhor ter cabelo liso, nariz fino  
Nossos traços faciais são como letras de um documento  
Que mantém vivo o maior crime de todos os tempos  
Fique de pé pelos que no mar foram jogados  
Pelos corpos que nos pelourinhos foram descarnados  
Não deixe que te façam pensar que o nosso papel na pátria  
É atrair gringo turista interpretando mulata  
[...]*

*Mulheres negras são como mantas kevlar  
Preparadas pela vida para suportar  
O racismo, os tiros, o eurocentrismo  
Abalam, mas não deixam nossos neurônios cativos*

### 3.3.5. Resistência e aquilombamento

A negritude em movimento, consciente ou inconscientemente, produz saberes, desestabiliza o conforto das elites racistas, reeduca os olhares, problematiza os estereótipos preconceituosos e responsabiliza o governo para que haja a intervenção estatal. Com as PAA, as universidades precisaram reformular suas políticas para assegurar a permanência das/os estudantes de acordo com suas especificidades, como apoio financeiro por meio de bolsas ou de acessibilidade para transitar e continuar estudando. Segundo Santos (2012), essa preocupação surgiu na UEMS, por exemplo, uma das universidades federais pioneiras na adesão das cotas. Para garantir a permanência das/os futuros estudantes cotistas na referida instituição, foram criados os programas estimulados pelo MEC “Afroatitude”, “Uniafro” e um NEAB.

Indagados sobre possíveis ações institucionais voltadas para o público negro na UFV, a resposta foi unânime sobre a ausência de políticas de acolhimento ou de combate ao racismo.

Também não tivemos informações sobre ações efetivas voltadas para o público negro, seja no sentido de valorização e reafirmação da identidade negra ou de combate ao racismo no campus, a não ser a tentativa de criação de um outro NEAB no ano de 2015, como já foi relatado (apesar do grupo já existente). Sueli, Kabengele e Lélia observam o NEAB Viçosa, iniciativa formulada por estudantes, como um dos principais responsáveis pela efetivação de ações de assistência à estudantes negras/os e ativismo antirracista no campus Viçosa.

Perguntados sobre a relação com o núcleo, Lélia disse que conheceu o NEAB antes de chegar na UFV. De acordo com ela, o amigo que a ajudou quando estava se mudando para Viçosa era membro e lhe apresentou ao grupo.

*Na verdade, eu conheci o NEAB antes mesmo de vir pra cá. “Conheci”, porque esse meu amigo que me ajudou (nossa, ele foi tudo pra eu estar aqui). Ele fazia parte do NEAB e aí ele já falava pra mim do NEAB e tudo, inclusive eu até ia no COPENE<sup>38</sup>, só que não rolou. E aí ele já falava do NEAB, como que funcionava e tudo e aí quando eu vim pra cá, acho que no segundo dia que eu tava aqui, eu já conhecia a galera do NEAB que **foi fundamental pra mim pra permanecer**. Hoje em dia a gente tá tendo bem menos contato. Mas quando a gente encontra, é uma relação muito massa. A gente assim, com algumas pessoas, a gente não tem... como eu posso dizer... Às vezes a gente diverge sobre algumas coisas, nos pensamentos, na forma de ver as coisas, mas ainda assim a gente consegue ter um debate saudável e conversar e ouvir o ponto do outro e é bastante de boa. (Lélia, 2020, grifo nosso).*

Sueli conheceu o grupo por meio de uma palestra oferecida no início do ano letivo quando ingressou. Por mais que também já tenha tido um conhecimento antes de ingressar na universidade, ela se sentiu motivada a frequentar o grupo após participar de uma semana de acolhimento aos calouros promovida pelo núcleo. Tanto ela quanto Kabengele tiveram acesso ao mesmo por meio da divulgação promovida pelos membros em sala de aula:

*No início quando entrei [no NEAB] tive muita dificuldade porque eu ia nas reuniões, mas não falava nada, só ouvia. Então acabou demorando um pouco pra eu ter contato com algumas pessoas. Hoje a gente tem um contato muito bom, tanto dentro como fora da UFV, me tornei amiga de muitas dessas pessoas. E acho que o sentimento que eu tive quando fui na primeira reunião do NEAB foi justamente de que **você tem outros iguais a vocês**. Porque quando a gente entra num espaço totalmente branco, a gente tende a achar que nossos sentimentos são únicos, que só a gente se sente daquela forma. **Muitas vezes eu me questionava quando estava em algum espaço da UFV, eu não me sentia segura neles**. Com o NEAB eu fui descobrir que não era uma sensação única, descobri que tinham outras pessoas que passavam pela mesma situação e quando **a gente começa a compartilhar vivências é um dos melhores momentos e a gente descobre que o outro está passando a mesma coisa que a gente**. Que a gente se sentia sozinho e perdido neste universo. E a gente vai percebendo coisas que outras pessoas não percebem e como foi importante descobrir que todo mundo ali no NEAB já passou por*

---

<sup>38</sup> Trata-se do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros

*essas situações e que esse racismo estrutural que a gente passa todos os dias não é coisa da nossa cabeça. [...] Acho que isso é o mais importante do coletivo, né? Quando a gente tá junto a gente consegue... E nem só isso também, a gente consegue propor medidas pra gente questionar, pra gente lutar sobre tudo isso que a gente passa também, né? Acho que essa importância do NEAB é isso (Sueli, 2020, grifo nosso).*

*A UFV é uma universidade racista, não somente quando ela invisibiliza diversas violências que ocorrem no espaço, mas também quando o próprio espaço de funcionamento da universidade se movimenta com essas violências, quando você olha ao redor e ver qual a cor dos terceirizados e de quem dá aula por exemplo, o racismo é estrutural e eu percebi isso desde primeiro dia que pisei e vi uma universidade branca, assisti aula com texto de autores brancos ouvindo professores brancos falarem piadas racista e a turma toda permanecer em silêncio porque são brancos e **ouvir aquilo é cômodo pra eles**. Foi aí que conheci o NEAB quando ouvi uma veterana minha passar na sala fazendo o convite pra conhecer o NEAB e fui em uma reunião, **desde o primeiro dia me senti acolhido, senti que ali seria minha família**, e foi isso que aconteceu criei uma **relação de quilombo** que hoje constitui linda amizades que me fazem ainda continuar no espaço como UFV e além de continuar causar incômodo por seu um corpo estranho ali. (Kabengele, 2020, grifo nosso).*

A partir disso, buscamos ouvir as sugestões das/o entrevistadas/o sobre como as políticas institucionais de assistência estudantil poderia ser incrementada para assegurar a permanência nos níveis materiais e simbólicos, uma vez que, como orienta Lima (2016, p.67).

O enfrentamento que pretenda a uma construção de política voltada para a promoção da igualdade racial ou social em nossa sociedade tão marcadamente desigual, não pode incorrer em falácias assistencialistas e aquelas políticas trabalhadas com visão da garantia de direitos sociais, não podem cometer o erro de formular seus programas sem considerar a voz dos seus beneficiários, sem contemplar sua condição de sujeito. Para chegar a mudanças estruturais, então, seria necessária a escuta de todos os envolvidos, sob pena, se assim não proceder, de as ações acabarem por solidificar os aspectos racialmente desiguais que a universidade diz querer superar.

Deste modo, dentre os aspectos que foram trazidos estão:

- *Criação de coletivos de assistência estudantil, como o NEAB*: essa iniciativa já foi implementada em outras universidades brasileiras no intuito de acolher as/os cotistas, o que pode ser uma possibilidade de fortalecimento da identidade negra, espaço de acolhimento, orientações institucionais, tutoria e uma assistência antirracista para ajudar estudantes a identificar e combater o racismo institucional (e suas outras formas de manifestação). Como o NEAB Viçosa já atua na UFV, complementamos sugerindo o estreitamento das relações institucionais com o grupo e a criação de um centro de acolhimento de estudantes cotistas na instituição, levando em conta as categorias de ingresso das/os estudantes.



- *Superação do racismo estrutural e institucional*: foi unanimidade a percepção da ausência da representatividade negra nos corpos docentes da universidade. Ademais, o corpo docente da UFV deve estar preparado para contemplar o público cotista. Aliada à criação do centro de acolhimento, a promoção de cursos, palestras, dentre outros eventos ao longo do ano letivo que tratem sobre as cotas raciais e combate ao racismo institucional e estrutural.

- *Atenção à saúde mental*: a população negra tem a saúde mental atravessada pelas questões raciais. O racismo, assim como outras formas de opressões, exige uma atenção especial do profissional de saúde, para acolher o sujeito sem desconsiderar as condições sociais nos quais está inserido e como isso porventura afeta suas vivências. Neste ponto, ficaram as sugestões de inserção de profissionais da saúde mental negros/os e que tenham uma abordagem responsável acerca do racismo, entendendo as complexidades que envolvem a população negra não como um recorte da área da psicologia, mas como mais um aspecto relevante que deve ser considerado durante a terapia.

#### **4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: ESTE NÃO É UM FIM**

Ao longo deste trabalho, buscamos refletir acerca dos processos que envolvem o acesso ao ensino da população negra no Brasil em nossa história e como isso impacta na atual adoção da lei das cotas. Para tanto, foi necessário acionar os aspectos relativos às manifestações do racismo no Brasil, uma vez que, apontando a existência da problemática, possibilitamos o combate ao mesmo nas diversas formas de operação.

Metodologicamente, apesar das frustrações com as quais nos deparamos, buscamos articular os referenciais teóricos com as histórias de vida de estudantes cotistas, entendendo estes últimos tão importantes quanto os primeiros para a produção do conhecimento aqui sistematizado. Refletindo a sociedade onde estamos inseridas/os, nem sempre nossas expectativas são condizentes com a realidade, cabendo a nós pesquisadoras e pesquisadores improvisar no que for possível para acolher os dados que chegam até nós.

Fazer uma leitura crítica dos processos históricos nos possibilita dimensionamentos sobre o presente. Observamos o quanto os aspectos relativos à educação de negras e negros ainda precisa ser divulgada nos cursos de formação de professores e a importância das estratégias de entidades do Movimento Negro brasileiro para o desenvolvimento de políticas públicas de combate ao racismo, valorização da cultura negra e acesso à educação em todos os níveis. Cabe lembrar que uma educação antirracista deve perpassar desde a educação básica, oportunizando o contato de crianças e adolescentes com o respeito e convívio com as diferenças

raciais, ao nível superior, formando educadores responsáveis com a abordagem das relações étnico-raciais.

O acesso e permanência da população negra à educação deve ser assegurada não somente por políticas de permanência material, mas também com aparatos subjetivos e simbólicos que reafirmem o direito de ocupação da vaga. Ao entrar em contato com a Pró-reitoria de Assuntos Comunitários da UFV, nos foi informado que não há políticas específicas para a permanência de cotistas na instituição, sendo os requisitos de renda trazidos em pauta para a disponibilização das bolsas. Concordamos que as questões raciais também precisam ser consideradas no momento de formular as políticas de permanência, uma vez que a universidade não pode negligenciar os atravessamentos que perpassam as vivências de estudantes negras/os e como isso pode interferir em sua permanência na instituição.

Lembramos também que no primeiro semestre de 2019, o Ministério da Educação anunciou o corte de 30% das verbas destinados às universidades federais do país. Com a medida, diversas instituições lançaram notas de repúdio e houve intensa mobilização nacional contra o chamado “contingenciamento”, uma vez que a estabilidade para a concessão de bolsas de pesquisa, assistência estudantil, aquisição de equipamentos, dentre outros, foi fortemente comprometida. Apesar da liberação de parte das verbas, o futuro das universidades públicas ainda está ameaçado, assim como as conquistas sociais alcançadas para a mudança do perfil socioeconômico estudantil. Deste modo, se faz necessária uma atenção quanto aos movimentos governamentais que ameaçam a estabilidade das universidades e que podem dificultar o acesso da população negra na universidade, assim como de outros grupos formados por minorias representativas.

Desde o início de nossas pesquisas, temos observado o NEAB Viçosa como um dos espaços que desenvolvem o acolhimento das/os cotistas, ocupando importante posição dentro da UFV, mesmo que não seja um grupo institucionalizado. Entretanto, é necessária uma avaliação cuidadosa sobre como essa relação da UFV se dá, uma vez que o coletivo pode estar “tapando um buraco” de possíveis iniciativas que deveriam ser também do poder público. Caso o NEAB não existisse, qual seria a postura da universidade de Viçosa frente as denúncias de racismo no campus? Quais seriam as iniciativas adotadas por ela na recepção de estudantes negras? Outra questão importante que também ficou sem resposta se refere ao “outro” NEAB que seria institucionalizado pela UFV. Houve uma intencional falta de diálogo? Qual foi o pronunciamento da instituição? Qual foi o motivo para a criação deste novo grupo?

Por fim, a partir do que tecemos ao longo de nossas reflexões, entendemos que cada estudante possui suas aflições, dificuldades, vivências e experiências únicas durante o período em que permanece na universidade. De todo modo, escolher ouvir estudantes ingressos pelas cotas raciais implica nos atentarmos sobre as demandas específicas que merecem a atenção da comunidade acadêmica, uma vez que os atravessamentos de raça podem ou não influir significativamente nas realidades destas/es estudantes. A partir das entrevistas observamos como as relações raciais hierárquicas se manifestam no ambiente universitário e exigem de cada estudante estratégias para continuar a frequentar o curso de graduação (silêncios, enfrentamento, resignação, solidão...). Como já dito, as políticas de assistência estudantil mostram-se relativamente eficazes no que diz respeito à concepção material, mas ainda há a necessidade de aprimoramento das políticas que assegurem os aspectos simbólicos da permanência. O ingresso no ensino superior é para muitos um período de descobertas, emoções, realizações e encontros únicos e esperamos que não seja a discriminação racial o fator de insucesso ou afastamento da população negra de usufruir o que também é seu por direito, para que possa então responder: “sim, o espaço da universidade também é pra mim!”.

Temos ainda muitas dúvidas ao final deste trabalho, algo natural no processo de pesquisa. Isso pode ser um indicativo de que futuras pesquisas ainda poderão ser empreendidas e formuladas para conhecermos, por exemplo, trajetórias acadêmicas de estudantes negras/ose as vivências e percepções de estudantes que não fazem parte de entidades do movimento negro. Enfim, fica aqui o desejo de continuarmos instigadas a iniciar novas reflexões.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo institucional?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ASSUMPÇÃO, Carlos. **Quilombo**. Franca: Edição do Autor/UNESP, 2000.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs). **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58). Disponível em: <<http://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf>>. Acesso em 01 de fev. 2019.

BRAGA, Tuwile Jorge Kin. **A territorialidade do servidor negro da Universidade Federal de Viçosa**. 2014. Monografia (graduação) – Universidade Federal de Viçosa, 2014.

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**. Rio de Janeiro, 17 de fevereiro de 1854.

BRASIL. Lei número 5.465, de 3 de julho de 1968. **Dispões sôbre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola**. Brasília, 3 de julho de 1968.

BRASIL. Lei número 7.716, de 5 de janeiro de 1989. **Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor**. Brasília, 5 de janeiro de 1989.

BRASIL. Lei número 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Brasília, 29 de agosto 2012.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv** 8(1): 607-630, 2010.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: BRASIL. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

DOEBBER, Michele Barcelos. A política de reserva de vagas e a permanência de estudantes negros nos cursos de engenharia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 2010. Disponível em: <[http://educonse.com.br/2010/eixo\\_01/E1-51.pdf](http://educonse.com.br/2010/eixo_01/E1-51.pdf)>. Acesso em 14 de jan. 2019.

DOMINGUES, Petrônio. Um “TEMPLO DE LUZ”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. In: FONSECA, Marcus Vinícius. BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Barros (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016. 442p.

DUPRÉ, Maria José. **A ilha perdida**. Editora Ática, Série Vaga-lume, 1944.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>>. Acesso em 06 de abr. 2019.

FONSECA, Marcus Vinícius. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: BRASIL. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

FONTOURA, Maria Conceição Lopes. Tirando a vovó e o vovô do armário. In: DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JÚNIOR, Paulo Roberto Faber (orgs.). **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018. Livro eletrônico. Disponível em: < <https://goo.gl/m2u7gN>>

FUNDAÇÃO do NEAB. Disponível em: <http://neabviciosa.blogspot.com/p/historico-do-neab-ufv.html>. Acesso em: 16 de out. de 2019.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.

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

HISTÓRICO dos NEABs. Disponível em: <<https://sites.unipampa.edu.br/caf/historia-dos-neabs/>>. Acesso em: 16 de out. de 2019.

JOSÉ Valentino da Cruz Candinho. **Personagens e Pioneiros da UFV**. Disponível em: <<http://www.personagens.ufv.br/?area=joseValentino>>. Acesso em: 19 de out. de 2019.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**; 19(1): 15-22, jan/abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n1/a03v19n1.pdf> >. Acesso em 04 de fev. 2019.

KASTRUP, Virgínia. PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 25 – n. 2, p. 263-280, Maio/Ago. 2013. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v25n2/04.pdf> >. Acesso em 22 de mar. 2019.

LIMA, Silvia Maria Amorim. **A permanência de estudantes negros (as) na Universidade Federal do Paraná: aspectos material e simbólico**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná – Curitiba, 2016.

LOPES, Eduardo Simonini. **Praticantes de mundo: a invenção de cotidianos discentes em uma universidade**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. – Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MAYORGA, Claudia. SOUZA, Luciana Maria de. **Ação Afirmativa na Universidade: a permanência em foco.** *Psicologia Política*, 263-281, 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v12n24/v12n24a06.pdf>>. Acesso em 24 de ago. 2017.

MINAS GERAIS, Lei 13 de 28 de março de 1835. **Regula a criação das cadeiras de instrução primária, o provimento, e os ordenados dos professores.**

MORAIS, Christianni Cardoso. Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? (Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850). In: FONSECA, Marcus Vinícius. BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil.** Barros (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016. 442p.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. GERALDI, João Wanderley. COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Construir compreensões: objetivação e interação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão.** Petrópolis, RJ: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estudos avançados** 18 (50), 2004.

NEAB VIÇOSA. **NEAB Viçosa 5 anos de RESISTÊNCIA NEGRA Nossa nova arte desenvolvida pela integrante maravilhosa Marina Gabriela.** Facebook: NEAB Viçosa. Viçosa, 9 de agosto de 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/NeabVicosoMG/>>. Acesso em: 14 de mar. 2019.

NUNES, Georgina Helena Lima. Autodeclarações e comissões: responsabilidade procedimental dos/as 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 Campus Canoas, 2018.

O SURGIMENTO da Imprensa Negra. **Periferia da Informação**, 2015. Disponível em: <<https://periferiadainformacao.wordpress.com/2015/12/02/o-surgimento-da-imprensa-negra/>>. Acesso em: 02 de mar. 2020.

PASTORAL da juventude. Negro Nagô. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/pastoral-da-juventude/1798130/>. Acesso em: 02 abr. 2020.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo.** Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

ROSA, Waldemir. Significados da Permanência da População Negra no Ensino Superior: o caso da Universidade Estadual de Goiás. In: LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Lúcia de Santana (orgs.). **Acesso e Permanência da população negra no ensino superior** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa.** Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

SANTOS, Adilson Pereira dos. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012.

SANTOS, Adilson Pereira dos. **Implementação da lei de cotas em três universidades federais mineiras**. 2018. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2018.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação: um pensamento negro contemporâneo**. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

SANTOS, Sales Augusto dos. Racismo, Discriminação e Preconceitos. **Salto para o Futuro**, v. 1, p.26-33, 2004. Disponível em:

[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/texto\\_2\\_-](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/texto_2_-)

[SANTOS S. A Racismo discriminacao e preconceitos%20b2.pdf](#). Acesso em 15 de mar. 2019.

SILVA, Geraldo da. ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: BRASIL. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

TADDEO, Eduardo. Mulheres Negras. Disponível em:

<https://www.letras.mus.br/yzalu/mulheres-negras/>. Acesso em: 02 de abr. 2020.

TEIXEIRA, Moema de Poli. BELTRÃO, Kaizô Iwakami. SUGAHARA, Sonoê. Além do preconceito de marca e de origem: a motivação política como critério emergente para classificação racial. in: PETRUCCELLI, José Luis. SABOIA, Ana Lucia (orgs.). **Características Étnico-raciais da População: classificações e identidades**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Rio de Janeiro – 2013.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

## ROTEIRO DE ENTREVISTA

**1. Sobre a permanência material (condições para se manter fisicamente na universidade):**

- Você conhece os auxílios disponibilizados pela assistência estudantil da UFV? Se sim, quais? Caso você tenha acesso a algum auxílio (alimentação, moradia, alojamento...), conte como foi o processo de busca de informações, documentações, tempo gasto, necessidade ou não de ajuda neste momento. Em que esse auxílio te ajuda?
- Caso não conte com o auxílio: qual é o motivo? Conta com algum outro tipo de apoio? Como se mantém na universidade? Como você avalia as políticas de assistência estudantil da UFV? Teria alguma sugestão?
- Onde você mora e com quem? Conte um pouco sobre. Se não mora sozinha/o, conte um pouco sobre sua relação com as pessoas com quem divide moradia.
- Permanência material para além da universidade: como você considera os custos de vida da cidade de Viçosa (moradia, alimentação, transporte, lazer, dentre outros gastos)?
- Quais redes aciona em momentos de dificuldade (financeira, estudo, segurança, acesso aos materiais acadêmicos, doença...)
- Você já passou por alguma situação no qual as políticas institucionais não puderam te auxiliar? Conte um pouco sobre.

**2. Sobre a permanência simbólica (condições para se manter e sentir-se pertencente, envolvido e acolhido pelo espaço onde está inserida/o):**

- Conte como é sua relação com a turma do seu curso e com o corpo docente de seu departamento.
- O que você tem a dizer sobre políticas e ações institucionais contra discriminação racial na UFV? Já participou de algum espaço institucional sobre o tema? Conte sobre.
- Como você conheceu o NEAB Viçosa? Conte um pouco sobre a sua relação com o grupo e com as/os integrantes dentro e fora da UFV.
- Além do NEAB, participa de outro(s) grupo(s)? Podemos considerar grupos de amigos, jogos, festas, bares, dentre outros e nos fale um pouco mais sobre eles.
- Quais são suas opções de lazer dentro e fora da universidade?
- O que você sugere para incrementar as políticas de assistência estudantil para a permanência simbólica?