

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Leandro Costa Vieira

**POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
REFLEXÕES DE NEGRAS/OS EGRESSAS/OS DA PEDAGOGIA DO  
CPAN/UFMS**

Campo Grande, MS

2023

LEANDRO COSTA VIEIRA

**POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
REFLEXÕES DE NEGRAS/OS EGRESSAS/OS DA PEDAGOGIA DO  
CPAN/UFMS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação. Com a finalidade de qualificação, como requisito parcial na obtenção do título de doutor.

Área de concentração – Educação

Linha de Pesquisa: História, Política, Educação

Orientadora: Carina Elisabeth Maciel

Campo Grande, MS

2023.

VIEIRA, Leandro Costa

Políticas de acesso e permanência na educação superior: reflexões de negras/os egressas/os da Pedagogia do CPAN/UFMS. - Leandro Costa Vieira - Campo Grande, MS : UFMS, 2023.

192fl.; il.

Trabalho de Tese - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Faculdade de Educação - FAED - Programa de Pós-Graduação em Educação - Campus Campo Grande. 2023

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carina Elisabeth Maciel

1. Políticas públicas de acesso e permanência. 2. Política de cotas. 3. Racismo estrutural. I. MACIEL, Carina Elisabeth . II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus Campo Grande. III. Título.

Leandro Costa Vieira

**POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
Reflexões de negras/os egressas/os da Pedagogia do CPAN/UFMS**

Trabalho acadêmico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* Campo Grande como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Campo Grande, 08 de agosto de 2023.

Banca Examinadora

Profa Dra. Carina Elisabeth Maciel (Presidente)  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa Dra. Eugênia Portela de Siqueira Marques (Membro titular)  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa Dra. Josiane Peres Gonçalves (Membro titular)  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof Dr. Ahyas Siss (Membro titular)  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Profa Dra. Ana Luísa Alves Cordeiro (Membro titular)  
Instituto de Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso

Profa Dra. Solange Jarcem Fernandes (Membro Suplente)  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

## DEDICATÓRIA

Dedico essa Tese.  
Ao Francisco e à Sofia, meus filhos.  
À Dona Alvina e ao Seu Valter, meus pais.  
Alexandre Cougo, Companheiro estrela-estrela.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer. Reconhecer que somos como poeira no universo. Desse modo, como essa tese está dedicada aos meus filhos, meus pais e meu marido, ainda assim, aqui quero também lhes agradecer pelo companheirismo incondicional. Não posso deixar de dedicar gratidão a mais algumas pessoas. Agradecer a minha ancestralidade... Aos que eu vi, e aos que deixaram em minha cultura alguns saberes e resistências que não sei distinguir, mas que fazem parte de mim. Gratidão!

Que as forças vitais deste universo conspiram para que flua e exerça sobre nós a coragem e a incerteza de que estaremos vivos no dia vindouro; isso é insubstancial no sentido de que negamos que somos aqui, passagem da força bruta e sensível da evolução das espécies, do que gera em nós a coragem necessária de nascer, crescer multiplicar nossa cultura e, para alguns também a genética, envelhecer e passar para o lugar do que conscientemente não conhecemos, a pós-morte. Para tanto, demos a nomenclatura de Deus, em nossa cultura ocidental, enraizada nas matrizes do colonialismo, mas que se projeta em deuses e demais forças energéticas desde os povos negros ou das raízes e dos matizes de todos os povos originários. Gratidão!

Agradeço ao meu irmão Leonardo. Irmão de sangue, da genética e da cultura que foi passada pelos nossos pais, avós, bisavós, quem me carregou muito para escola, que também me educou, que aprendemos mutuamente, no nosso dia a dia. Irmão que me ensinou a gostar de Racionais e entender a cultura do gueto. Que projeta nos homens pretos que lutam pela liberdade, dignidade e respeito. Gratidão irmão!...

Agradeço as irmãs e aos irmãos, que nós adotamos mutuamente, nesta vida para partilharmos de alegrias, dores, felicidades, tristezas, ombros, abraços, risadas, falaçadas e silêncios. Nesse rito de irmandade, daquilo que minha ancestralidade me deixou enquanto cultura, nascem as amigas, os amigos, nascem os primos e primas, nascem cunhados, cunhadas, sobrinhos, sobrinhas, são inúmeros. Não, que não seja importante ressaltar a cada um/uma, mas ressaltar a alguns que nos encontramos, nos distanciamos, reviramos o mundo e nos abraçamos. Gratidão!

Então, a lista será um pouco repleta de pessoas, da diversidade, das irmandades, herança do meu povo, de minha ancestralidade... Alana Ananias; Amanda Mano; Ana Lúcia Cougo; André Cougo; Maria Andréa Romero; Ângela Santos; Antônia da Silva; Charlene dos Santos; Daiane Carrasco; Edelir Salomão; Eiza Nágila; Fabiana Portela; Fernanda Gutierrez; Gabriel Freitas; Goreti Butierres; Gustavo Goulart; João Cougo;

Leonardo Caamano; Luciano Coelho; Mara Correia; Maria Luiza Correia; Marco Aurélio; Mario Mano; Marta Cougo e todas as filhas, filhos, marido e netas/netos; Marino Cougo e Marino Júnior; Tassina..., Gratidão!

Agradeço aos meus parentes: Minha avó paterna – Maria Anázia Vieira, minha preta-velha viva, que muito narra, no alto de seus 97 anos, tanto de sua vida, do que ela viveu e das agruras da vida, mas de tudo o que ela nos proporciona, com sua nítida sanidade, força e fé; fé dos povos de terreiro. Tio Carlos que muito contribuiu na minha formação acadêmica, financeiramente e com amorosidade e serenidade; Madrinha Lacy Gambetá, a dinda Cy, gratidão pela amorosidade e a simplicidade. Das narrativas da escola que sonogou de seus saberes, e de vários dos seus irmãos, inclusive, minha mãe. Tia Fátima da Rosa e padrinho Jair da Rosa, agradeço imensamente suas partilhas, abraços e a torcida para essa realização, obrigado por lá na juventude me serem espelho e sempre me acolherem, como filho. Thainara da Rosa, Olivia minha afilhada; Thamires da Rosa e o primo Paulo Sérgio, gratidão! Como aprendemos mutuamente nesta vida, não é verdade? Quanto entendemos a importância de nossas lutas e militância de população preta. Agradeço as minhas primas e primos demais tias e tios que não estivemos tão juntos, mas ainda assim pudemos partilhar de bons diálogos. A prima Maria Amélia, a preta-velha que está sempre de lá emanando as melhores energias possíveis, gratidão!

A minha irmã de coração que está sempre cuidando da minha mãe e meu pai lá da sua janela, da sua casa... Vany Devos. Tu me ensinaste a ser um esquerdista sem medo de ser... “L”. Ao meu irmão de coração, Moacir Devos, que sempre tagarelas muito e, questionas o mundo, a academia, a humanidade. O mundo anda tão complicado, não é? Mas estamos aqui para seguir em frente. Gratidão!

Agradeço as/aos colegas de trabalho: Márcia Sambugari; Bárbara Martins; Aguinaldo Silva; Rogério de Mello; Fabiano Santos; Hellen Marques; Ana Costa, as recém chegadas no CPAN que estamos nos encontros da vida profissional, construindo caminhos, obrigado pelo apoio.

Gratidão especial a Berê, minha amiga, cunhada, irmã, conselheira. Dania e Drielly, as mais lindas e fortes mulheres que me ensinaram nas vozes suas e das outras mulheres a ser defensor do feminismo e, porque não dizer, corresponsáveis por diversas das referências aqui alinhadas. Sabrina, Augusto e André, família linda, amigos de tantas vidas e reencontro nesta para partilharmos dos sabores e aromas dos vinhos e dos sorrisos. Renata Troca, minha amiga, minha amada amiga, que me leu antes de quase todas e todos, mas que ainda irá ler essa gratidão, mulher negra, no sangue, no olhar e nas madeixas ao

vento, a ti e tua prole, obrigado! Soraia Alle, a vida nos trouxe essa mulher tão forte, guerreira e tão sensível, olhos de Jade, olhos de esperança e amor, amiga de todas as horas desta tão quente Corumbá. Elisa Costa, que seria de mim se não fosse minha ouvinte e na dinâmica de Lacan me tira e coloca em outros eixos?

Agradeço ainda aos compadres Rafael Cougo e Lidiane dos Santos pela serenidade, amorosidade, paz... A paz, invade meu coração. Gratidão! Elaine Ferro, por onde for, sempre conte com minha amizade e irmandade, sem hora, na madrugada ou na primeira hora, você é a força do metal que enverga, mas não quebra. Jorge Mariano (in memoriam), sem palavras para dizer meu amigo, que assim como essa Estrela no abismo do universo, pairas por todos os cantos trazendo esperança e força para a educação. Gratidão!

A professora doutora Carina Elisabeth Maciel, minha Orientadora... quando tudo parecia estar perdido, me destes a mão e me trouxestes até aqui. Apostastes que era possível, quando nem eu mesmo consegui acreditar. Gratidão sempre professora.

Ao corpo docente que diretamente proporcionou-me esse processo formativo. As professoras e professores que compõem a banca avaliadora, obrigado por suas contribuições, desde a qualificação até aqui. A coordenação do PPGEDU, e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul pela possibilidade de estudos e pesquisas num tempo que foi tão distante, nos medos e angústias de um doutorado presencial, remoto e que se solidifica, Obrigado!

Aos que estão por vir! Aos que estão por tornar-se a realização da esperança de processos formativos repletos da pluralidade, diversidade, multiplicidade e diferenças. Gratidão!

## EPÍGRAFE

### **Maria Preta Maria**

Quem és tu?  
Solitária, segues sem rumo.  
Rumo perdido entre ruas e becos.  
Empurras teu fardo.  
Empurras a vida.  
Onde estão seus olhos?  
Quão brilhante és no andar.  
Solitária estas entre tantas gentes  
Será que tu choras?  
Com quantas tu conversas?  
Solitária segues a vida.  
Empurrando tua vida.  
Tuas lembranças calcadas no lixo.  
Solitária tu segues, mulher.  
Mulher preta, preta solitária.  
Que esqueceu como é chorar.  
Pois segues num rumo  
Carregando teu mundo.  
Quem és tu, Maria?  
Quem és tu, Preta Maria?  
Aonde vais?  
Segue teu rumo.

Leandro Costa Vieira  
17 de agosto de 2022.

## RESUMO

Entende-se que o processo educacional é cíclico e constante em transformações. Educar é vida, e vida se constitui nas relações que são as mudanças e a necessidade de renovar, para que assim se constitua na sua essência, a qualidade, a equidade e a garantia de direitos que devem ser inalienáveis a crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, mulheres e homens e sua diversidade. Tendo em vista a busca por aprofundar conhecimentos acerca das políticas públicas de permanência na educação superior, bem como o reconhecimento da Lei de Cotas e do reconhecimento da Constituição Federal que garante em sua essência a plena liberdade de aprender como direito de todos. Essa pesquisa visa analisar o acesso e a permanência de estudantes negras/os na educação superior; por meio das narrativas de egressas/os (2018-2022) auto identificadas/os como negras/os, do curso de Pedagogia do CPAN/UFMS. Consolida-se esse estudo a partir do entendimento trazido pelos egressos, sobre o modo como as políticas públicas o acesso e a permanência destas pessoas na educação superior proporcionaram a conclusão do curso e o viável protagonismo profissional, com reconhecimento de si, enquanto pessoa negra e seus potenciais poderes de transformação social e cultural em ambientes educativos. É uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativo dos dados pesquisados. Destacou-se quatro categorias de análise. Foram abordadas quinze pessoas nas entrevistas. Identificou-se como resultado dessa pesquisa que as políticas de acesso e permanência promoveram a apropriação intelectual destes estudantes e seu reconhecimento identitário. A Tese de que reconhecer-se pessoa negra é sumariamente essencial para ações, protagonismos e o reconhecimento do lugar de fala/ação como o espaço que não necessita de interpretes/porta-vozes, pois apropriados de suas condições de sujeitos imersos em um Estado democrático de direito, que determina a igualdade entre todas as pessoas independente de suas singularidades e diferenças, estes entenderão e defenderão suas posturas e busca pelo direito a socialização, cultura, e todos os bens materiais e imateriais acumulados pela humanidade, sem qualquer tipo de fronteira ou barreira por seus fenótipos, ou seja, por ser este homem, preto, ou esta mulher, preta. Concluiu-se que estas pessoas têm conhecimento acerca do racismo estrutural que interfere diretamente nos processos educacionais, diante de reconhecerem a existência de uma legislação acerca do ensino da história e da cultura do povo afro-brasileiro e indígena, mas que ainda nas ações escolares, estão vinculados a datas comemorativas. No entanto, o Brasil ainda precisa desenvolver outras políticas e movimentos enquanto nação, para a consagração de uma outra estrutura social, embasada em políticas públicas e sociais, postas em prática, para que o racismo, a discriminação, os processos excludentes e cerceadores sejam postos em evidência, façam parte da educação com todas e todos, sem qualquer tipo de esquecimento da importância e da luta do negro, mas sem deixar os povos originários esquecidos na estrutura desse país, no entanto há necessidade de reconhecer e assumir suas identidades étnico-raciais sem o risco de sofrer algum tipo de preconceito, racismo ou exclusão.

**Palavras-chave:** Políticas públicas de acesso e permanência. Política de cotas. Constituição identitária e Protagonismo. Racismo Estrutural.

## RESUMEN

Se entiende que el proceso educativo es cíclico y en constante cambio. Educar es vida, y la vida se constituye en las relaciones que son los cambios y la necesidad de renovarse, para que constituya en su esencia, la calidad, equidad y garantía de derechos que deben ser inalienables a niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos, ancianos, mujeres y hombres y su diversidad. Ante la búsqueda de profundizar el conocimiento sobre las políticas públicas para la permanencia en la educación superior, así como el reconocimiento de la Ley de Cuotas y el reconocimiento de la Constitución Federal, que garantiza, en esencia, la plena libertad de aprender como derecho de todos. Esta investigación tiene como objetivo analizar el acceso y permanencia de estudiantes negros en la educación superior; a través de las narrativas de egresados (2018-2022) autoidentificados como negros, del curso de Pedagogía del CPAN/UFMS. Este estudio se consolida a partir de la comprensión aportada por los egresados, acerca de la forma en que las políticas públicas, el acceso y la permanencia de estas personas en la educación superior, facilitaron la culminación de la carrera y la viabilidad del rol profesional, con reconocimiento de sí mismos, como persona negra y sus potenciales poderes de transformación social y cultural en los entornos educativos. Es una investigación cualitativa con carácter interpretativo de los datos investigados. Se destacaron cuatro categorías de análisis. Quince personas fueron abordadas en las entrevistas. Se identificó como resultado de esta investigación que las políticas de acceso y permanencia promovieron la apropiación intelectual de estos estudiantes y el reconocimiento de su identidad. La tesis de que reconocerse como persona negra es sumariamente esencial para las acciones, los protagonismos y el reconocimiento del lugar del discurso/acción como el espacio que no necesita de intérpretes/voceros, en cuanto apropiados a su condición de sujetos inmersos en un Estado democrático de derecho, que determina la igualdad entre todas las personas sin importar sus singularidades y diferencias, comprenderán y defenderán sus posturas y buscarán el derecho a la socialización, a la cultura ya todos los bienes materiales e inmateriales acumulados por la humanidad, sin ningún tipo de frontera o barrera por sus fenotipos, es decir porque este hombre es negro o esta mujer es negra. Se concluyó que estas personas son conscientes del racismo estructural que interfiere directamente en los procesos educativos, en vista de reconocer la existencia de legislación sobre la enseñanza de la historia y la cultura de los afrobrasileños e indígenas, pero que incluso en la escuela acciones, están vinculadas a fechas conmemorativas. Sin embargo, Brasil todavía necesita desarrollar otras políticas y movimientos como nación, para la consagración de otra estructura social, basada en políticas públicas y sociales, puestas en práctica, para que se pongan en marcha procesos de racismo, discriminación, exclusión y restricción. evidencia, son parte de la educación con todas y todos, sin olvidar de ninguna manera la importancia y lucha de los negros, pero sin dejar olvidados a los pueblos originarios en la estructura de este país, sin embargo, hay una necesidad de reconocer y asumir su etnia- identidades raciales sin riesgo de sufrir ningún tipo de prejuicio, racismo o exclusión.

**Palabras clave:** Políticas públicas de acceso y permanencia. Política de cuotas. Constitución de la identidad y protagonismo. Racismo estructural

## ABSTRACT

The educational process is understood as cyclical and in constant transformation. To educate is life and life is constituted in relations which are changes and the need to renew, so that, in its essence, it may constitute quality, equity and rights that must be given to children, adolescents, youngsters, adults, older adults, men, women and their diversity. This study is based on the search for knowledge about public policies on permanence in Higher Education and on acknowledgement of the Law of Quotas and the Federal Constitution which ensures total freedom to learn as people's right. Thus, this study aims at analyzing access and permanence of Afro-brazilian students in Higher Education by means of narratives provided by Pedagogy seniors (2018-2022) who identified themselves as Afro-brazilian at the CPAN/UFMS. They mentioned how public policies on access and permanence in Higher Education enabled them to finish their undergraduate course and to become professionals who see themselves as Afro-brazilian people with potential strength to carry out social and cultural transformations in educational places. Four categories of analysis were highlighted. Fifteen persons were interviewed. Results of this study showed that policies on access and permanence promoted students' intellectual appropriation and their identity acknowledgement. Acknowledging oneself as an Afro-brazilian person is essential for actions, protagonism and acknowledgment of place of talk/action as a space which does not need interpreters/spokespersons since they know that they are subjects immersed in the Democratic Rule of Law which determines equality to everyone, regardless of their singularities and differences. Thus, they shall understand and advocate their acts and their search for the right to socialization, culture and all material and immaterial assets accumulated by humankind, with no barrier or boundary against their phenotypes, i. e., Afro-brazilian men and women. This study concludes that these people know that there is structural racism which directly interferes with educational processes since they acknowledge the legislation on teaching of History and culture of the Afro-brazilian people, even though it is still restricted to celebration of special dates in school activities. However, Brazil still needs to develop other policies and movements as a nation to recognize another social structure, based on public and social policies, so that racism, discrimination, excluding and censoring processes may be highlighted. As a result, they become part of every person's Education and prevent the importance and struggle of the Afro-Brazilian from being forgotten. Native peoples should not be forgotten in Brazil's structure and their ethnic-racial identities should be acknowledged with no risk of being subject to any type of prejudice, racism and exclusion.

**Key words:** Public policies on access and permanence. Quota policy. Identity constitution and protagonism. Structural racism.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Privilégios de Cotas .....	120
Quadro 2: Auxílios UFMS .....	128
Quadro 3: Organograma PROAES/UFMS .....	132
Quadro 4: Pedagogia como opção .....	138
Quadro 5: Narrativas Pretas .....	161

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Simulação Aluno/Vaga por cota .....	117
Figura 2: Fonte: INEP/MEC 2023 Figura 2: Gráfico. Fonte: INEP/MEC 2023.....	119
Figura 3: Gráfico. Autodeclaração .....	149

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BM – Banco Mundial

CF – Constituição Federal de 1988

CNE – Conselho Nacional de Educação

COUN – Conselho Universitário

CPAN – Campus do Pantanal

DCE – Diretório Central dos Estudantes

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FNB – Frente Negra Brasileira

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIAPN+ - Lésbicas, Gays, Transsexuais/Travestis, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuados/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-Binárias e mais

MDB – Partido Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MNU – Movimento Negro Unificado

MS – Mato Grosso do Sul

ONU – Organização das Nações Unidas

PCD – Pessoa com Deficiência

PEC-G – Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

PET – Programa de Educação Tutorial

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
PROAES – Pró Reitoria de Assuntos Estudantis  
PROMISSAES - Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro  
REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
RS – Rio Grande do Sul  
SISU – Sistema de Seleção Unificada  
TEN – Teatro Experimental Negro  
UEMT – Universidade Estadual de Mato Grosso  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFPA – Universidade Federal do Pará  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
UHC – União dos Homens de Cor  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>A caminhada, o encontro, a pesquisa.</b> .....	22
<b>A trajetória do pesquisador</b> .....	29
<b>A vida escolar e um pouco mais</b> ... ..	34
<b>O negro Leandro e a sua primeira cota</b> .....	39
<b>Metodologia: Passo a passo da caminhada</b> .....	41
<b>Os cinco passos da tese</b> .....	46
<b>SEÇÃO I</b> .....	48
<b>1. RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NO BRASIL – A CONDIÇÃO NEGRA</b> .....	48
<b>1.1. Direitos humanos e inclusão</b> .....	49
<b>1.2. Raça: O negro e a exclusão viva: reflexos da ancestralidade escravizada</b> .....	68
<b>1.3. Racismo estrutural e racismo institucional: a educação do negro no Brasil os dias atuais e as determinações do século XX</b> .....	82
<b>1.4. Relações étnico raciais e a permanência na educação superior</b> .....	90
<b>SEÇÃO II</b> .....	98
<b>2. A UNIVERSIDADE BRASILEIRA – COTAS E INCLUSÃO</b> .....	98
<b>2.1. Educação superior, políticas públicas e a questão social da universidade brasileira</b> .....	99
<b>2.2. Acesso à educação superior</b> .....	113
<b>2.3. Política de cotas no Brasil</b> .....	119
<b>2.4. Políticas de acesso, permanência e de cotas na UFMS</b> .....	126
<b>SEÇÃO III</b> .....	136
<b>3. DO ACESSO À CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO DE ESTUDANTES NEGROS AO PROTAGONISMO PROFISSIONAL: A NEGRITUDE E A LUTA ANTIRRACISTA</b> 136	
<b>3.1. Pretas/os e Parda/os: ouvindo falas, tecendo ideias e fazendo interpretações</b> .....	137
<b>3.2. Lugares de fala: interpretando as narrativas pretas</b> .....	140
<b>3.3. A permanência na educação superior</b> ... ..	156
<b>3.4. Protagonismo profissional negro: herança de formação</b> .....	167
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	172
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	177
<b>APÊNDICE</b> .....	185
<b>INSTRUMENTO – I</b> .....	185
<b>INSTRUMENTO II</b> .....	189

## INTRODUÇÃO

Mil nações moldaram minha cara  
 Minha voz uso pra dizer o que se cala  
 O meu país é meu lugar de fala  
 Mil nações moldaram minha cara  
 Minha voz uso pra dizer o que se cala  
 Ser feliz no vão, no triz, é força que me embala

(O QUE SE CALA – GERMANO, 2018)

A arte, enquanto expressão meramente humana, interage e interpela o mundo. Condizendo com características marcantes de sujeitos, grupo sociais, dos guetos que se formam, de modos de vida que se enlaçam ou segregam-se uns dos outros, condicionado isso pelas diferenças, pela diversidade, pela não cumplicidade de ideias e de fatores que compõem a sociedade e as diferentes culturas.

Enunciar desejos, sonhos, a busca por condições menos desiguais, são ações que movem o sujeito a sair do lugar. O movimento se caracteriza por múltiplas circunstâncias, desde o simples ato de disseminar ódio, ou na busca por lutas para que ele seja dizimado do planeta e das vidas humanas, construindo-se assim um sentido humano de amorosidade, fraternidade e a feliz ideia de que pode se realizar a paz e a união de todos os povos.

A emancipação do homem, a liberdade e a capacidade de produzir saberes são ações humanas e, de outros seres vivos, que convivem em grupos. Ensinar, aprender, cuidar, cultivar são aspectos deste torrencial sentir/viver que se expressa nas relações vividas em nosso cotidiano. Mas afinal de contas, o que o cotidiano caracteriza e como produz conhecimentos aos homens e mulheres, desde seu processo de estar em gestação até a morte (ou mesmo a pós-morte)?

A educação, enquanto bem precioso de toda humanidade - não num viés que fomos ensinados, desde a perspectiva ainda no mundo antigo, em que é sistematizada numa característica que se revela por aquele tempo histórico - apresenta assim determinados moldes de ensino.

Para ser eficaz, toda educação imposta pelas classes proprietárias deve cumprir as três finalidades essenciais seguintes: 1º destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, 2º consolidar e ampliar sua própria situação de classe dominante, e 3º prevenir uma possível rebelião das classes dominadas. No *plano da educação, a classe dominante opera, assim, em três frentes distintas*<sup>1</sup>, e ainda que cada uma dessas frentes

---

<sup>1</sup> Grifos do autor.

exija uma atenção desigual as épocas, a classe dominante não esquece nunca. (PONCE, 2010, p. 36).

Entende-se no movimento histórico como tal processo foi sendo moldado e, como esse interpela, ainda hoje, a forma de como nos organizamos e conduzimos os processos educativos no mundo contemporâneo. O autor ainda destaca:

No momento da história humana em que se efetua a transformação da sociedade comunista primitiva em sociedade dividida em classes, a educação tem como fins específicos à luta contra as tradições do comunismo tribal, a inculcação da ideia de que as classes dominantes só pretendem assegurar a vida das dominadas, e a vigilância atenta para extirpar e corrigir qualquer movimento de protesto da parte dos oprimidos. (PONCE, 2010, p. 36).

A educação é transformadora! E o maior medo da classe dominante é que a classe dominada deixe de ser submissa e passiva, por meio do conhecimento, tem-se aí então a falha na vigília e a insurgência de protestos e o reconhecimento de si, no mundo.

O ideal pedagógico já não pode ser o mesmo para todos; não só as classes dominantes têm ideais muito distintos dos da classe dominada, como ainda tentam fazer com que a massa laboriosa aceite essa desigualdade de educação como uma desigualdade imposta pela *natureza* das coisas, uma desigualdade, portanto, contra a qual seria loucura rebelar-se (PONCE, 2010, p. 36).

Anibal Ponce (2010) nos leva a reflexões bastante importantes de se fazer sobre o lugar das classes dominadas hoje. Quais as reflexões feitas sobre si e qual entendimento desta classe acerca da sua condição humana no mundo? Vinte e um séculos depois de Cristo, ainda teremos o encontro com mulheres e homens que irão vincular suas condições socioculturais e econômicas totalmente voltadas a algo organizado pela natureza (e aqui pode ser naturalizado por sempre ter sido a condição de dominada ou por concepções fundadas nas divindades).

Mas o que é a educação que sacramenta ideias múltiplas de como se educa, o que se educa e quem tem o poder de ensinar algo ao outro? São teorias; oralidade; narrativas; trilhas e universos que se distinguem pelo simples fato de que, o homem, está sempre em busca de descobrir e desbravar o que por hora ainda não fora desnudado, descortinado. Esse desbravamento pelo novo, pelo desconhecido, a busca de provar verdades, certezas ou de construir novas dúvidas; o mundo das possibilidades.

E no mundo de possibilidades que se encontram as perspectivas que inovam e transformam o ato de educar; a educação enquanto sistema em transição, o qual atinge a todas as áreas do conhecimento e, assim, faz ciência.

A construção educativa na transformação que se gera entre um lugar e outro é consolidada por ações e movimentos múltiplos, que poderão ou não se repetir, ainda que com as instâncias e movimentos distintos, mas faz-se como o prisma de um caleidoscópio. O caleidoscópio, é um instrumento que revela e multiplica as imagens que são reflexos dos espelhos de uma única imagem que se repete e formam outras imagens, potencializa-se aí, a diversidade, a diferença e iguala-se tudo em um prisma revelador de ideias, concepções e desejos.

Ainda quando eu estava no curso de Artes Visuais, uma das docentes, que posteriormente me orientou por duas vezes, entre graduação e um curso lato sensu, me conduziu a entender o desejo, como algo latente e vigoroso no homem. Já em uma seção de terapia, no ano passado, diante dos assombros da pandemia, novamente o desejo surge, em contrapartida ao gozo, pois o desejo encarna algo mais extremo e expressivo que não se contenta com a ação imediata, mas que no desbravar de novas ações, corrobora com o sentido de essência e existência.

Movido pelo desejo, segundo o que essa docente trazia em suas falas, somos levados à construção de outros possíveis caminhos para a vida, desde algo que se espelha nas virtudes e desvios do homem ordinário (CERTEAU, 2014), as mais eloquentes condições que pode vir a existir no homem encarnado e desejoso por transformação (descoberta).

A tudo que venho desenhando desde o começo dessa escrita, o encontro com o fragmento d'O que se cala" (GERMANO, 2018), música que fora interpretada por Elza Soares, é a apoteose de um significado bastante relevante e que revela gestos, ações, e contradições da sociedade a qual estamos imersos.

O encontro com a minha negritude se caracteriza por uma espécie de 'saída do armário', acerca de como via, vivia, percebia e me sentia no mundo. Não foram os lugares de fala que me proporcionaram entender o negro Leandro que vivia em mim. Apesar das cicatrizes, dos arranhões, queimaduras, costuras e mesmo do desconjuntar deste corpo negro em movimento, o que era se perceber um homem? O que era se perceber um homem negro, em uma sociedade racista e preconceituosa?

No advento deste mundo que se encaminha para novas e monstruosas descobertas, não houve tempo para que o "cidadão de bem" concebesse a ideia de que as diferenças existem, mas elas não estão enraizadas no necessário desejo de inferiorizar um sujeito pela sua cor de pele, rotulando este como incapaz ou mesmo improdutivo. A isso, podemos trazer vários conceitos: dominação; exclusão; racismo; segregação; diferenças;

diversidade. Se sabe que encontrar-se-á ao longo do estudo, outras derivações para um processo que foi determinado a partir de uma concepção social que o da racialização, algo meramente concebido pelo homem.

Já foi dito que o preto é o elo entre o macaco e o homem; o homem branco é claro; e é somente na página 120 que Sir Alan Burns conclui: “Não podemos, portanto considerar como cientificamente estabelecida a teoria segundo a qual o homem negro seria inferior ao homem branco, ou proveniente de um tronco diferente”. Acrescentemos que seria fácil demonstrar o absurdo de proposições tais como: “De acordo com as Sagradas Escrituras, a separação das raças brancas e negras se prolongará no céu como na terra, e os nativos acolhidos no Reino dos Céus serão encaminhados separadamente para certas casas do Pai, mencionadas no Novo Testamento”. Ou ainda: “Somos o povo eleito, observe a tonalidade das nossas peles, outros são negros ou amarelos por causa dos seus pecados”. (FANON, 2008, p. 43-44).

A partir do que (FANON, 2008) revela, é compreensível o papel que tem sido exercido por pessoas, que articulam em seus ideários, crenças e o apetite de corroborar com a ideia de superioridade racial, como algo que ultrapassa ao que a ciência por todos os lados já comprovou, ou seja, não existem diferenças biológicas que distinguem brancos, negros e amarelos. Volto ao destaque: racialização é a forma social de produzir as diferenças e a segregação.

Na caminhada que me gera o incômodo de entender a necessidade do que me traz a esse lugar, que é de fala, produzir ciência buscando compreender onde as políticas sociais garantem a inclusão do povo negro, em um movimento histórico que cerceia esse núcleo social, é o alcance da negritude que está enraizada em mim e, que me transforma me forma. “Mil nações moldaram minha cara” (GERMANO, 2018), é a tática de compreender para além de um só prisma social. Compreender que na diversidade que modela essa nação, revelam-se os caminhos da negação do outro e, por que não dizer de si mesmo?

“Não me descobri negra, fui acusada de sê-la” Berth *apud* Ribeiro (2019, p. 24), nessa conjuntura, destacando a frase da feminista Joice Berth, a acusação de nossa negritude, é sem dúvidas, o que nos move para interpretações que não condizem com nossas trajetórias de vida, que não condizem com nossos olhares para o mundo. Quando somos acusados de algo, que não cometemos, nosso ímpeto primeiro será o de esbravejar e, expor de maneira muitas vezes ‘raivosa’ o sentimento de culpa, de fragilidade e mesmo de invisibilidade, pois a acusação feita, nos impede de termos o direito a resposta, sucumbimos e nos tornamos passivos no julgamento.

No entanto, a organização dos movimentos das minorias - e aqui vale lembrar que minorias são estruturados pela condição e ótica branca, machista, heteronormativa, religiosa e estruturada no topo da pirâmide social; pois tais grupos formam a maioria do contingente humano no globo terrestre, desde os países pobres aos países ricos do norte - , têm alarmado de diferentes maneiras e não deixado escapar atentados, olhares, e ataques odiosos aos povos periféricos.

Existe, portanto, uma cartografia moderna dual: a cartografia jurídica e a cartografia epistemológica. O outro lado da linha abissal é um universo que se estende para além da legalidade e ilegalidade, para além da verdade e da falsidade. Juntas, estas formas de negação radical produzem uma ausência radical, a ausência de humanidade, a sub-humanidade moderna. Assim, a exclusão torna-se simultaneamente radial e inexistente, uma vez que seres sub-humanos não considerados sequer candidatos à inclusão social. A humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna. A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal. (SANTOS, 2009, p. 30-31).

Nas concepções trazidas por Santos (2009) acerca da linha abissal que visa essa divisão do mundo e que se caracteriza sim, pelo mundo em que está sob vista hegemônica, haverá, sobremaneira, a busca de que aos vistos como sub-humanos sejam expurgados do sistema, ou melhor, que estes sejam escravizados pelo sistema, como forma de manutenção das necessidades e carências dos dominantes hegemônicos.

Santos (2009) destaca que os que vivem na margem de cá da linha abissal são, necessariamente, excluídos a aspirar qualquer ideia, movimentos ou políticas sociais que visam a inclusão social e, desta perspectiva que versará essa tese. A que discurso sobre o racismo, discriminação e políticas públicas de ações afirmativas no contexto educacional estou me aportando a desempenhar desde essa pesquisa? – Nessa premissa, versar uma pesquisa acerca de políticas de acesso e permanência num curso de licenciatura, e como estas potencializam aos atores negros - que passam pelas suas formações compreendendo o papel das ações afirmativas para suas formações, bem como um reconhecer e afirmar das suas condições de pessoas negras - pressupõe que estas destacam nestas futuras e futuros professoras/es protagonismos de luta e defesa a uma sociedade e educação antirracista.

### **A caminhada, o encontro, a pesquisa.**

A presente pesquisa corrobora com encontros do homem, do professor, do pesquisador e do que tensiona outros despertares deste estudo. Anterior à projeção e à execução deste estudo, o movimento fora de ingresso no doutorado em educação, ingressei com articulação de um estudo que objetivava o trabalho com narrativas de professores atuantes com os conteúdos de artes em escolas ribeirinhas na região do pantanal sul-mato-grossense, que alcança as margens do Rio Paraguai na extensão territorial do município de Corumbá, MS.

No entanto, são encontros que te movem, te conduzem a outras estradas, as quais terão atalhos e longitude. Estrada que pode ser composta por percalços e obstáculos, ou somente um caminho liso e sereno a ser seguido. Em nossos caminhos encontramos outros passantes, curiosos e que estudam o mundo, por diferentes óticas, com diferentes olhares. E nessa caminhada, cruzo caminho com o professor Eladio Sebastián Heredero. Talvez uma trajetória não tão longa, como havia sido projetada, porém, se existe destino, se existe para além do acaso, aí se fez história e, a costura na despedida, até onde aquele homem me conduziu.

Talvez sem certeza do rumo, mas determinados a seguir, outros transeuntes perpassam, e nessa caminhada, algo desperta a curiosidade no outro. Neste caso, na outra e, é ela quem me traz até esse encontro de desejo, de luta, do dizer-me. Na constante ideia de uma teoria da pesquisa que não se esgota, mas que desperta para além do desejo solitário e isolado de fazer deste estudo, um outro possível, imbricado, no que já se faz existente enquanto ciência, enquanto saberes das ciências humanas e da educação. Encontro-me com a professora Carina Elisabeth Maciel e, pela condução de uma estrada que cheia de subidas e descidas, se faz a existência de um caminho cheio de desejos, constituído por elementos, maneiras e condições diversas que corroboram para que os educadores em artes seguissem por suas águas narradas por outros e, o encontro com a inclusão dar-se-ia por um sentido que encontraria minha própria história, minha trajetória profissional e de formação.

A presente investigação, circunstanciada por uma pesquisa doutoral, de cunho qualitativo referente à questão da inclusão educacional, pautada em dinâmicas e políticas que focam a questão étnico-racial, está centrada num sentido de compreender os processos de inclusão educacional do povo negro no ensino superior. Tende a entender como o público negro, ingresso e que está frequentando um curso de educação superior,

no campo da formação de professores, é incluído, está tendo sua condição negra como parte integrante no protagonismo de formação, vista não apenas nos conteúdos e nos componentes curriculares que tratam do tema, porém uma formação integral, que não dissocia, tampouco fragmenta o sujeito, o futuro profissional, professor, que terá compromisso em entender tal dinâmica com seus estudantes.

A pesquisa não tensiona como principal objetivo analisar a Lei 12.711 de 2012, que recebe o nome popular de Lei de Cotas, Para situar o leitor, essa pesquisa extrapola as proposições da Lei de Cotas, pois não gira entorno de pessoas que ingressaram no curso superior, e aqui especificamente na Pedagogia do Campus do Pantanal (CPAN) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), como cotista negras/os. Mas se entende a importância e o diálogo com os egressos do curso, que se identificam e se autodeclararam pretas/os pardas/os, independente da forma de ingresso na educação superior. Para tanto, se busca na essência desta, compreender alguns elementos que são significantes acerca da permanência e formação dos estudantes de graduação, provocando-os acerca da seguinte questão.

*Como as políticas de acesso e permanência contribuíram para a formação e protagonismo profissional de pedagogas/os negras/os egressas/os do curso de Pedagogia CPAN/UFMS entre os anos de 2018 e 2022.*

Desse modo, a construção teórica visa entender desde recortes históricos acerca das políticas educacionais que mencionam as cotas, as ações afirmativas e de inclusão e os públicos que serão distinguidos como elementares na discussão do campo investigado. A partir disso, entender os aspectos referentes à raça, cor, racismo, exclusão, inclusão, escravização, a história do povo negro, principalmente no Brasil, são elementos que são essenciais nesse estudo.

A condição social a qual a educação brasileira e as políticas públicas da educação visaram o público da educação superior, os movimentos políticos do Movimento Negro Unificado, da organização de políticas de cotas, do reconhecimento da história e da cultura africana e afro-brasileira no processo social e educativo são significativos para evidenciar os guetos, as margens e a centralidade da negritude no protagonismo educacional, que por inúmeras circunstâncias é invisibilizado.

Nesse sentido o principal objetivo deste estudo é: Analisar o acesso e a permanência de estudantes negras/os na educação superior; por meio das narrativas de egressas/os (2018-2022) autoidentificadas/os como negras/os, do curso de Pedagogia do CPAN/UFMS. A justificativa para o recorte do público a ser entrevistado se faz no sentido

de estes serem diretamente atingidos pela questão étnico-educacional e racial em suas vivências de educação básica e superior. O espaço/tempo do público se faz, pelo espaço/tempo de minha atuação como professor neste curso e instituição e, a identificação étnica que cria a aproximação, ou não-significação, desta nas relações com as políticas de Cotas, de acesso e permanência de pessoas negras.

Ainda como objetivos específicos deste estudo, se faz importante: 1) descrever recortes da história das relações étnico-raciais no Brasil, destacando a condição negra; 2) apresentar a relação entre educação superior, universidade e as implicações raciais de acesso por meio da política de cotas; 3) desvelar como os estudantes negros identificam a permanência étnico-educacional e racial no contexto de formação no curso de Pedagogia do CPAN/UFMS, e; 4) caracterizar como os estudantes negros identificam as políticas de acesso e permanência, dando vistas à questão étnico-racial, nos seus contextos de formação universitário.

Busca se amparar nas bases teóricas que focam o tema, consideradas as especificidades dadas pelo público da intervenção/pesquisa e as peculiaridades do curso de Pedagogia do CPAN/UFMS, visa ainda reconhecer o papel das políticas sociais que estabelecem critérios para os encaminhamentos que têm sido presentes a partir da Lei de Cotas e da condição da população negra. Dado que os negros, no tocante histórico, por muito tempo, bem como as mulheres, não faziam parte dos quadros daqueles que tinham direito à educação, bem como demais direitos sociais. Segundo Schuchter (2017):

A história da educação brasileira é marcada pela negligência no que se refere a essas políticas, e o dualismo pedagógico caracterizou a educação do período colonial ao início da década de 1980. Inicialmente, na Colônia, houve o ensino de técnicas rudimentares de leitura e escrita, técnicas agrícolas para os índios e um ensino propedêutico para os filhos das elites colonizadoras; no Império, uma educação enciclopédica para as elites agrárias e uma educação elementar aos mamelucos (filhos de portugueses com índios) e filhos de colonos, ressaltando que estavam fora da escola negros e mulheres; posteriormente, na Primeira e Segunda República, um ensino secundário de cunho humanista e propedêutico ao ensino superior para os filhos das classes dominantes e uma educação profissional para o ingresso no mercado de trabalho para os filhos das camadas populares. Aliado a esse dualismo, há que se ressaltar que a educação primária e principalmente a educação dos pobres nunca foi uma preocupação entre os dirigentes do país durante esses períodos. (SCHUCHTER, 2017, p.39)

Buscando um apanhado de elementos que constituem a ideia de educação para todos, em que o sentido de que todos tenham direitos iguais de acesso, permanência e atendimento educativo sem nenhum tipo de distinção, por deficiência, credo, cor da pele,

gênero, raça, etnia, encontra-se uma lacuna que precisa ser enfatizada, talvez de forma hipotética, segundo Henriques e Cavalleiro:

O enfrentamento da desigualdade racial brasileira solicita uma política pública afirmativa que enfrente o desafio de integrar as perspectivas ‘universalista’ e ‘diferencialista’ na construção de uma política educacional anti-racista orientada pelos valores da diversidade e o direito à diferença. (HENRIQUES; CAVALLEIRO, 2005, p. 212)

A pobreza, a miserabilidade, a marginalização social são elementos que se fazem presentes em nossos cotidianos de vidas. O negro na sociedade brasileira do século XXI é oriundo em sua maioria das camadas populares. Vista disso é, sem sombra de dúvidas, a condição das raízes escravistas que nos trazem a esse patamar.

Mudar posturas e concepções de um país predominantemente miscigenado, para que desarticule de suas concepções e raízes culturais e sociais a ideia de colonização, como aquilo que moveu o crescimento do país; desarticular a preconceituosa ideia do negro como elementar sujeito preguiçoso e boêmio, é justa e necessária para o pertencimento e aceitação de que o negro é sim, pobre, marginalizado socialmente por sua condição histórica que precisou de quase 388 anos entre o que a história hegemônica chama de descobrimento, até a libertação do negro da condição escravista, para que então, sem condições, esse povo pudesse, de lá, construir sua história, sem grilhões.

Somente a partir dos anos de 1970 haverá uma preocupação maior da política interna com a expansão da escolarização para os filhos das camadas populares (Schuchter, 2017). No entanto, é necessário entender que esse processo não é por preocupação social com a coisa em si, porém, um elo necessário para o crescimento da indústria, para que o país potencialmente viesse a se desenvolver, acompanhando o processo de industrialização e novas tecnologias que surgiam desde os países desenvolvidos e, a receptividade de multinacionais no Brasil, como circunstancial e importante para aquele período histórico, ou seja, do governo autoritário cívico-militar.

Os elementos que se revelam nos parágrafos e citações anteriores, convergem com a música “A carne” de (Yuka, Jorge, Cappelletti, 1998), quando se precisa pensar no Brasil que temos da comercialização, da escravização, da marginalização e do empobrecimento social de diferentes sujeitos. Incluir, define-se, pelo que está presente na Constituição Federal (BRASIL, 1988), que todos somos iguais e não devemos ser discriminados por raça, credo, orientação sexual, gênero e demais situações sociais. A isso, integramos a pauta educacional permitindo-nos a entender o sentido político de Estado para a inclusão como efeito que proporciona uma escola homogênea, mas em

atenção a todo cidadão, inclusive aos que não tiveram oportunidade de acesso na faixa etária da presente obrigatoriedade.

É importante destacar que o discurso da necessidade da inclusão e da defesa da “Educação para Todos” decorre do reconhecimento de práticas que ainda segregam e excluem, ou seja, as lutas em torno da garantia do direito à educação podem não ter sido suficientemente capazes de assegurar uma escola de/para/com todos; por isso, ainda há que se questionar se a universalização do ensino fundamental – a garantia de acesso a todos – não está se efetivando por meio de uma “inclusão excludente”. Isso porque essas políticas de inclusão podem supor que “todos” os sujeitos deverão ser incluídos para se enquadrar dentro de uma forma/norma, gerando, assim, práticas homogeneizantes. (SCHUCHTER, 2017, p. 40)

As condições que são presentes, da possível “inclusão excludente”, se alia a fatores diversos de entender o direito à educação, como algo inalienável (LEI 8.069, BRASIL, 1990). A pobreza, como elemento que tende a caracterizar sujeitos oriundos das camadas sociais mais pobres, põe em visibilidade o perfil da pobreza, a cor da pobreza, a cultura oriunda da falta de oportunidades e, que se transforma na condição de luta dentro do sistema político/econômico ao qual somos submetidos, ou seja, o capital; podemos aqui entender isso como racismo ambiental estrutural (SANTOS; SILVA & SILVA, 2022).

As vozes e as experiências, vivências que são expressas pelo protagonismo social destes sujeitos, envolvidos em uma sociedade multifacetada e de múltiplas desigualdades, serve como elemento que circunscreve as experiências vivazes e demarcadas em suas trajetórias. As políticas de ações afirmativas visam que as populações socialmente marginalizadas pelo capital (mulheres, pobres, indígenas, pessoas negras, público LGBTQIAPN+, pessoas com deficiências, imigrantes de países pobres e periféricos, pessoas em situação de rua), tenham condições de acesso e permanência na formação. Pressupondo que a partir de um processo formativo, tais sujeitos terão outras condições de dialogar, questionar suas existências na sociedade, estruturando assim, outras formas de reivindicar e lutar por seus direitos.

Mesmo estando no século XXI e parecendo que esta é uma questão superada, nada mais longe da realidade, pois como fica registrado no estudo: *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*, sob a coordenação das professoras Abramovay e Garcia Castro (2006) para a UNESCO dentro do Observatório de Violências na Escolas as discriminações são evidentes, muitas e variadas.

Corroborar com os aportes teóricos das políticas públicas e ações afirmativas, visando a ampliação de acesso e permanência na educação superior, é buscar entender quais as condições que são disponibilizadas para que isso ocorra. Pensar na ideia desse acesso e posterior permanência, focada no público negro, é também pensar em diversidade, nos direitos humanos, nas relações étnico-raciais que buscam a escrita de outro caminho da história do negro. Que ainda hoje, tem focos da subalternidade, do escravismo, de uma classe minoritária, marginalizada e com menores condições nos aspectos intelectuais e de aprendizagem, bem como as condições sociais que compõem o Brasil. Almeida e Sanchez (2016) destacam que:

A partir da instituição do Estado Novo, em 1937, um órgão passou a centralizar as decisões e ações do setor educacional. O Ministério da Educação e Saúde, junto a um aparelho burocrático-administrativo do setor educacional formado por diversos Conselhos, Comissões e Institutos, buscou “homogeneizar conteúdos, métodos, tempos e espaços escolares” [...], no intuito de promover, por meio da educação escolar, valores relativos à família, religião, trabalho e pátria, que dariam sustentação ao regime político então implantado.

A escola era vista, [...] como espaço onde se fazia a modelagem de um cidadão padronizado, ordeiro, disciplinado, que colaboraria para a regeneração e higienização das famílias e de seus hábitos, considerados inadequados à coesão social, à obediência a um órgão central, à segurança nacional, e ao fortalecimento da pátria. Nesse ideário não havia espaço para ações especificamente direcionadas a qualquer grupo racial, que eram consideradas separatistas e antinacionalistas. (ALMEIDA e SANCHEZ, 2016, p.240)

O que por ora parecia algo frutífero e que daria vazão ao esperado desenvolvimento em todos os aspectos em território nacional, serviria apenas para corroborar com a ideia de que se necessitava de sujeitos servis e obedientes ao Estado brasileiro. Nesse caso, a partir do que é enfatizado pelos autores, nada mais justo que pensar em uma ordem social homogeneizante, em que apenas um único padrão, ou modelo de homem seria o justo e aceitável. Nesse sentido é importante destacar que:

É assim que a escola, ora impediu ou dificultou o acesso de negros, de forma que as elites brancas e proprietárias pudessem utilizar-se dela como meio de diferenciação e, portanto, da manutenção das estruturas sociais; ora incentivou sua presença na instituição como estratégia para incutir valores da cultura dominante e, assim, legitimar-se. (ALMEIDA & SANCHEZ, 2016, p. 244).

Para tanto, o processo que antecede qualquer debate ao que se refere as ações afirmativas com foco nas pessoas negras no processo formativo com equidade, vai ao encontro de outras condições. Desmistificar uma ideia de que todos têm as mesmas

condições formativas; que todos são tratados igualmente. A escola pública ou privada brasileira, está a serviço do Estado, que por si só, está a serviço do sistema econômico mundial.

Nascimento (2016) irá retratar a realidade da discriminação racial a seguir:

As feridas da discriminação racial se exibem ao mais superficial olhar sobre a realidade do país. A ideologia oficial ostensivamente apoia a discriminação econômica - para citar um exemplo - por motivo de raça. Até 1950, a discriminação em empregos era uma prática corrente, sancionada pela lei consuetudinária. Em geral, os anúncios procurando empregos se publicavam com a explícita advertência: “não aceitam pessoas de cor. (NASCIMENTO, 2016, p. 97)

Fatos tais quais estes revelados pelo autor, corroboram com a consolidação de uma sociedade, que há menos de um século, discriminava as pessoas negras, e a estas não dava as condições mínimas de socialização. Dessa forma, como entendermos que se garantiria o acesso desta camada social a um processo educativo igualitário? Ou ainda: Como se concebe em menos de um século a desejada equidade e igualdade de tratamento e de condições, considerados estes aspectos sociais latentes resquícios da escravização negra e de toda a discriminação sofrida pós-abolição?

As marcas que se vinculam a essa história, atravessa gerações, se busca um perpetuar de uma condição subalterna, obediente e insignificante. Mesmo com a abertura da educação pública a todas e todos, meninas e meninos de diferentes idades e contextos sociais, econômicos, culturais e assim por diante, as marcas discriminatórias se fazem presentes. Sou marca e carrego as cicatrizes desta condição. Observo ainda, que em uma escala discriminatória, talvez, em alguns aspectos sou, por um lado um tanto menos discriminado, por outro, talvez mais visado à discriminação.

Mantoan (2015) irá proporcionar uma reflexão acerca do exposto acima, quando ela destaca que:

[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica em ser capaz de dar significado a objetos, fatos, fenômenos, à vida. Expressar, dos mais variados modos, o que sabemos implica representar o mundo com base em nossas origens, em nossos valores e sentimentos. (MANTOAN, 2015, p. 22).

Na prerrogativa de que estes sentimentos, sentidos e valores sejam expressos, a pesquisa se constitui de um ponto de vista em que a escuta e o diálogo são peças-chave de olhares, desde o que mulheres e homens, negros, hoje professores, mas aqui descritos

na condição de egressos do Curso de Pedagogia CPAN/UFMS, pensam, entendem e protagonizam enquanto lutas antirracista e menos desigual.

### **A trajetória do pesquisador...**

Nascido no interior do estado do Rio Grande do Sul, ainda no começo dos anos de 1980, projetar quaisquer que fossem as condições de ascensão social, cultural, econômica, se faziam distantes da margem de um menino negro, filho de pais operários e, com aspectos familiares estruturados, mas com as suas lacunas; reflexos do sistema capitalista que influencia diretamente as vicissitudes e necessidades de o sujeito da classe dominada sucumbir, de diferentes maneiras.

Sou a terceira geração nas duas vertentes familiares (materna e paterna), em que nasceram já livres do processo de escravização, ao menos na condição legal, da coisa em si. Meus bisavôs, tanto paternos quanto maternos tiveram suas histórias de vida marcadas ainda pelas marcas da escravização, que durou até 1888 (século XIX). Descrever os processos de cada um não é possível, pois três dos meus quatro avós não estão mais vivos. Minha única avó ainda viva, está com 96 anos, lúcida, e narra aspectos racistas, discriminatórios, escravistas, que se perpetuaram pelo menos até o entorno da década de 1940.

Autoridades governamentais e sociedade dominante se mostraram perfeitamente satisfeitas com o ato de condenar os africanos “livres”, e seus descendentes, a um novo estado econômico, político, social e cultural de escravidão em liberdade. Nutrido no ventre do racismo, o “problema” só podia ser, como de fato era, cruamente *racial*: como salvar a raça branca da ameaça do sangue negro, considerado de forma explícita ou implícita como “inferior”. (NASCIMENTO, 2016, p. 81).

Comungando com o que Abdias Nascimento (2016) nos revela é, sem dúvidas, corroborar com o histórico trazido por uma idosa de 96 anos, analfabeta, mãe de sete filhos vivos e onze mortos que sofreu com racismo, sexismo, machismo, violência doméstica e, também atuou na produção da fábrica de peixe, para ter mínima dignidade de humanidade (ainda que na extrema pobreza), mas contribuiu expressivamente para o alargamento da indústria e das classes dominantes brasileiras.

Muito provável que se não estivesse neste processo acadêmico de formação, não faria tais reflexões, dessa mesma maneira, e com as mesmas medidas. Considerando processos que se naturalizam nas vivências sociais humanas como se fossem parte integrante engendrada e sem qualquer possibilidade de mudanças e transformações. No

entanto, quando somos instigados a pensar e nos colocar como sujeitos de um processo que nos atravessa, então tais condições mudam, se transformam e nos transformam.

Por outro lado, meu avô paterno (morto em 2005), discorria em suas narrativas, que fazem parte muito forte na cultura negra, que não conheceu sua mãe. Órfão de mãe, muito cedo foi entregue por seu pai, meu bisavô a um outro sujeito, o qual ficou responsável por criá-lo. Uma das circunstâncias muito comuns que ocorriam nas famílias pobres, era a entrega de seus filhos para tios, amigos, vizinhos, como forma de se “livrar de um peso, econômico”, flexibilizando a vivência de outros membros da casa.

Meu avô paterno também não trazia em suas narrativas, muitas experiências com sua família para além de irmãos, pai e o tio que o criou. O que também está muito característico no processo de trazida dos africanos escravizados ainda nos séculos XVIII e XIX. Estes fatos corroboram para um reconhecimento de ancestralidade familiar muito recente: De onde vem meus tataravós? Como chegaram? Eram originários das américas?

Não diferente de tais circunstâncias, meus avós maternos destacavam suas vivências com seus pais. Em qualquer narrativa, minha mãe ou suas irmãs, descrevem um encontro com uma tia-avó, por exemplo. A estes destaques, devo destacar que somente minha avó materna era originalmente rio-grandina (nascida na Vila da Quinta no ano de 1911-1989). Minha avó paterna (provém da região fronteira entre Brasil e Uruguai, nascida no ano de 1926, vive na cidade do Rio Grande, há quase 70 anos na mesma residência). Meu avô paterno, nascido na região dos Pampas gaúchos no ano de 1931, faleceu em 2005) e, por fim, meu avô materno, nascido em outra fronteira entre Brasil e Uruguai – Santa Vitória do Palmar – (1905 – 1982).

Na árvore genealógica, meus avós paternos, como destaquei anteriormente, tiveram dezoito filhos, onze natimortos e sete ainda vivos (entre 70 e 55 anos). Meus avós maternos tiveram onze filhos (dez viveram até a fase adulta – hoje somente cinco vivem, entre 83-69 anos). Tais informações presentes aqui, são de suma importância na descrição histórica, social, cultural e econômica que me constituem.

Entre as gerações de meus avós e a minha (irmão e primos), a educação escolar fez parte da vida de apenas minha avó materna, mas apenas nas primeiras séries do ensino básico, deixando a escola por características de racismo, narrativas de minha mãe e suas irmãs. Meus outros avós não tiveram direito à educação, ou por morar em lugares remotos, onde a escola não existia, ou no caso de meu avô materno que foi estudar na escola da fazenda, onde a família morava e, quando foi perceptível sua desenvoltura para o aprendizado, o mesmo fora impedido de ir para escola.

Na geração de meus pais: meu pai e meus tios paternos, apenas uma tia finalizou a educação básica (ensino fundamental e médio), os demais não concluíram a primeira parte do ensino fundamental ou analfabetismo presente e persistente. Pelo lado materno, talvez por algumas condições econômicas, apesar dos dez filhos, mas por meu avô ter um emprego fixo na rede ferroviária naquela época, alguns dos meus tios findaram o ensino fundamental (majoritariamente os homens), três das cinco mulheres fizeram apenas as primeiras séries do ensino fundamental, incluindo minha mãe. As duas tias mais novas, uma concluiu o ensino médio e somente uma formou-se no ensino superior ainda na década de 1980.

Nessa costura é perceptível que a educação escolar não era um privilégio para as pessoas pobres. Não era privilégio para famílias de pessoas negras. Não adentrarei aqui na pesquisa, outras narrativas derivadas dos processos discriminatórios sofridos por minha mãe, minhas tias, meu pai e meus tios. Ressalto que converge ao que Nascimento (2016) interpreta como escravos “libertos”.

Da minha geração, a terceira liberta, fui o primeiro a entrar em um curso superior, o segundo na árvore genealógica materna, que então potencialmente faria uma faculdade e concluiria o curso. O ano era 2002 quando prestei vestibular para um curso de licenciatura. Mas afinal, licenciatura... bacharelado... que bichos são estes? As dúvidas de um jovem rapaz, oriundo de família pobre, morador em um bairro periférico de uma cidade no interior do Rio Grande do Sul, mais precisamente, Rio Grande, situada no extremo sul gaúcho, há 340 quilômetros da capital, Porto Alegre.

Mas antes de dar continuidade a essa parte que me cabe, é importante destacar alguns aspectos dos meus pais. Minha mãe - a dona Alvina, ou Alvininha - hoje, com oitenta e um anos, é uma mulher negra, empregada doméstica aposentada, recebe o provento de um salário-mínimo mensal de benefício de aposentadoria pelo Instituto Nacional de Seguridade Social – INSS. Minha mãe, na adolescência, deixa a escola, pelas circunstâncias de um sistema social que alija alguns de seus cidadãos de direitos, por fatores inúmeros, mas o mais expressivo se faz presente pela discriminação, sexismo e racismo, no caso de minha mãe.

A condição de menina, curiosa e perguntadora, como ela mesma se descreve, condicionava-na a uma situação, muitas vezes desconfortável, pois ela não tinha vergonha de tirar suas dúvidas. Incomodada com o trato que ela e seus outros dois irmãos recebiam pela professora em sua primeira escola, provavelmente era composta por uma classe

multisseriada, pois meus outros dois tios; uma mais velha e um mais jovem que minha mãe, necessariamente estariam em períodos distintos de aprendizagem.

Ao que trato, aqui, aquela menina, hoje idosa, tenta revelar em sua fala que trava a memória, ao lembrar-se das dinâmicas da escolarização. Seria um movimento pela diferença; pela condição de pobre? Por uma possível dificuldade de aprendizagem? Pela questão da cor da pele – a raça? Derivam-se as possibilidades que interpelaram o processo de seguir a formação e, quando aos quatorze anos entende que a escola não é o lugar o qual ela era recebida dignamente, ela então se desliga do processo formativo escolar para seguir, ainda muito imaturamente os caminhos desgastantes do subemprego.

De um modo geral, a mulher negra é vista pelo restante da sociedade a partir de dois tipos de qualificação “profissional”: doméstica e mulata. A profissão de “mulata” é uma das mais recentes criações do sistema hegemônico no sentido de um tipo especial de “mercado de trabalho”. Atualmente, a significante mulata não nos remete apenas ao significado tradicionalmente aceito (filha de mestiça de preto/a com branca/o), mas a outro, mais moderno: “produto de exportação”. A profissão de mulata é exercida por jovens negras que, num processo extremo de alienação imposto pelo sistema, submetem-se à exposição de seus corpos (com o mínimo de roupa possível), através do “rebolado”, para o deleite do voyeurismo dos turistas e dos representantes da burguesia nacional. Sem se aperceberem, elas são manipuladas, não só como objetos sexuais, mas como provas concretas da “democracia racial” brasileira; afinal, são tão bonitas e tão admiradas! Não se apercebem de que constituem uma nova interpretação do velho ditado racista “Preta pra cozinhar, mulata pra fornicar e branca pra casar”. Em outros termos, são sutilmente cooptadas pelo sistema sem se aperceberem do alto preço a pagar: o da própria dignidade. A origem de tal “profissão se encontra no processo de comercialização e distorção (para fins não apenas ideológicos) de uma das mais belas expressões populares da cultura negra brasileira: as escolas de samba.” Sua invasão, de início por representantes dos setores ditos progressistas e, em seguida, pelas classes média e alta que introduziram uma série de valores diretamente oriundos do sistema hegemônico, culminou com esse tipo de manipulação/exploração sexual, social e econômica de muitas jovens negras de origem humilde. (RIOS, LIMA,, 2020, p. 51).

O primeiro movimento que havia me disponibilizado aqui era o de descrever aspectos referentes às vivências sociais de minha mãe no processo escolar. No entanto, quando me deparei com o enunciado por Rios e Lima (2020), acerca da mulher/corpo negra, me levou a outras reflexões que são essenciais e imprescindíveis de ser debatidas: a sexualização, a erotização e a objetificação dos corpos negros, principalmente o das mulheres, mas sem nenhum descarte dos corpos masculinos. Mas essa discussão será mais bem aprofundada na seção 3 desta pesquisa.

Acerca da profissão doméstica, se orquestrou ao largo do século XX, uma organização acerca do exercício dessa profissão, tendo características de pseudofamiliarização de mulheres negras empregadas domésticas, com as famílias dos patrões. No entanto, não havia espaço para compreender aquilo como manutenção do estado daquela situação.

Foi como empregada doméstica que minha mãe me formou, me fez transitar pelos bancos da universidade, proporcionou-me ir além da graduação, explorando a pós-graduação, a docência no ensino superior, o exercício do professorado no ensino fundamental e, por fim, a chegada até aqui.

Na invisibilidade de suas profissões minha mãe e meu pai, talvez fossem vistos, como destaca Rios e Lima (2020), como de uma não boa aparência, socialmente aceitável para algum determinado trabalho? Ou foram as condições da cor preta na escola que os proporcionou, bem como aos meus avós, a condição de serem estes rejeitados no processo de ensino e, em contrapartida, bem-vindos ao mundo do subemprego.

Hoje meu pai, o seu Valter, como é conhecido no bairro há quase cinquenta anos, é um homem de quase sessenta e nove anos. Muito prematuramente começou os primeiros lances no mercado de trabalho, na produção do peixe, nas fábricas que funcionavam a todo vapor nos anos de 1950 e 1960 por toda a cidade do Rio Grande, RS. Muito cedo foi obrigado a abandonar os estudos, pela necessidade de ir para o mercado de trabalho. Segundo Fornari (2010):

De maneira geral, o fracasso escolar é visto, principalmente, como fruto de fatores considerados externos à escola. Os aspectos sociais considerados como determinantes da evasão e reprovação escolar são desestruturação familiar, as políticas de governo, o desemprego, a desnutrição, a escola e a própria criança.

Também a necessidade de trabalhar é entendida como um dos principais determinantes para a evasão escolar dos cursos noturnos. A necessidade de trabalho também faz sobrecarregar o aluno, levando-o a um baixo desempenho na aprendizagem. (FORNARI, 2010, p. 114 -115).

O abandono à escola é uma característica muito forte anterior ao processo de redemocratização do Brasil, consolidado também pela Constituição vigente, bem como à obrigatoriedade de que os menores são obrigados a ingressar e permanecer na escola básica, até completarem a maioridade. O abandono da escola pode ser considerado um ato de vulnerabilidade e responsabilização de pais ou responsáveis legais, consolidando-se assim, o afastamento ou mesmo a destituição deste menor do seio familiar o de tutela.

No entanto, não havia tal lei nas décadas anteriores a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), bem como do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei

8.069/1990. (BRASIL, 1990). E nesse sentido, ainda que a escola estivesse à disposição das famílias, mesmo assim, não havia a obrigatoriedade de que um menor fosse obrigado a estar na escola e, não no mercado de trabalho.

As agruras enfrentadas pelo negro, pelo sujeito desprovido de direitos interceptavam diretamente o modo como esse vivenciaria a escola e, nesse sentido, o abandono precocemente era algo absolutamente vivo. Quais as justificativas? – Talvez houvesse diferentes maneiras de predefinir que um menino ou uma menina eram incapazes de aprender. Sem haver um processo científico, porém, discriminatório, que protagonizava a exclusão como algo naturalizado.

### **A vida escolar e um pouco mais...**

Minha passagem pela escola básica foi de altos e baixos; com duas reprovações e, mesmo um reflexo que só se revelou fatidicamente na minha vida adulta, no reencontro com uma professora do ensino fundamental. Como havia dito, ingressei na escola ainda por volta de 1987. Fui para um lugar onde havia duas salas de aula de pré-escola, financiadas pelo governo municipal. No Centro Social Urbano da Hidráulica<sup>2</sup>, tive meu primeiro contato com a socialização fora do seio familiar. Naquele período a educação infantil ainda passava pelo limbo entre o Ministério da Educação - MEC - como responsável e à Legião Brasileira de Assistência – LBA, derivaram algumas condições para que a educação infantil fosse de responsabilidade do MEC e a creche sob responsabilidade da Assistência social (ROSEMBERG, 1999).

Em 1988 eu e um grupo de crianças fomos encaminhados para uma escola, na qual conseguíamos enxergar no horizonte, do outro lado de um campo (também conhecido como campo da Hidráulica), a trajetória efetivamente escolar. Não irei me ater a detalhes, afinal de contas não é o propósito desta pesquisa.

Fiz o ensino fundamental entre 1989 e 1998 na Escola Estadual de Ensino Fundamental – “Treze de Maio”<sup>3</sup>. Por circunstâncias do destino, está aí, “Treze de Maio”

---

<sup>2</sup> Centro Social Urbano – Hoje conhecido como Centro Comunitário do Bairro Hidráulica, está localizado na cidade do Rio Grande – RS e, na ocasião (1988), fui matriculado para ir para o que chamavam de creche para filhos de mães trabalhadoras. Naquela ocasião, fui matriculado para ficar um turno na pré-escola, por conta do trabalho de meus pais e o meu irmão ter aulas no mesmo turno na escola em que ele se encontrava matriculado.

<sup>3</sup> A escola Treze de Maio fica localizada em um bairro periférico da cidade do Rio Grande, mas considerado de classe média baixa e pobres, localiza-se no então Bairro São José Operário, no entanto que naquela época, ainda era conhecido como Cohab II.

em minha caminhada de formação. Tive duas reprovações, na quarta série<sup>4</sup> e na sétima série do ensino fundamental.

Pode-se, [...], perceber uma culpabilização da criança pelo seu fracasso escolar, seja pela pobreza, seja pela desnutrição, seja pela falta de esforço, seja pelo desinteresse. Essa culpabilidade da criança é observável naquelas teorias que explicam a ideologia do dom e a ideologia da deficiência cultural. Essas ideologias tiram da escola a responsabilidade pelo fracasso escolar do aluno, de um lado por apresentar ausência de condições básicas para a aprendizagem, de outro, em virtude de sua condição de vida, ou seja, por pertencer a uma classe socialmente desfavorecida e, portanto, por ser portador de desvantagens culturais ou de déficits socioculturais. Ou seja, essa responsabilização da criança pelo fracasso na escola tem seu ponto de apoio no pensamento educacional da doutrina liberal, cuja argumentação busca legitimar a sociedade de classe. Esta procura fazer com que as pessoas acreditem que o único responsável pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social que o envolve. (FORNARI, 2010, p. 115).

Entender hoje a concepção de reprovação como algo que marcou negativamente minha caminhada de formação, não está atrelada apenas à questão de notas, de ser suficiente enquanto aluno, mas de tentar compreender, como foram conduzidos os processos de buscar recuperar aquela criança e posteriormente adolescente? – não houve!

Poderia dizer que talvez não tenha havido. Mas o que realmente se propagou naquele momento é a caracterização do estudante que foi rotulado pela condição de reprovação, infectado por uma condição que me levaria a ser o fracassado. Condições que se transformaram, não porque a escola se organizou para dar o suporte necessário que eu virasse a chave, porém, pelas condições socioeconômicas, e de uma certa desestruturação que minha família estava passando naquele momento histórico. Era necessária a mudança de postura, não apenas no que se referia à escola, mas também, ainda que não compreendia em mim a identidade homossexual, mas ciente que não tinha atração por mulheres, para uma relação afetiva; foram situações que me levaram a pensar na vida profissional de um mundo competitivo e discriminatório.

O ensino médio cursei em uma escola pública, financiada pelo Estado do RS, Escola Lemos Júnior. Uma escola tradicional, ainda que pública, da cidade do Rio Grande, localizada na região central, tem como característica expor os seus egressos que foram políticos, médicos, bacharéis em direito e demais profissões elitizadas. Estar em

---

<sup>4</sup> Adotei a ideia de série, invés de ano, pois fiz o ensino fundamental anterior às mudanças na legislação educacional, de série para ano.

uma escola no centro da cidade era um processo de ascensão, ainda que não tivesse qualquer mudança econômica ou de classe.

Foram três anos de ensino médio, de forma padrão, sem nenhuma disciplina em dependência. Fui representante estudantil da turma e, naquela ocasião, comecei a perceber alguns movimentos de admiração de alguns professores, algo que até então não havia em minha vida escolar.

As aproximações com alguns colegas de classe e o distanciamento de outros, movimentaram-me a uma postura que me inclinava a não aceitar processos discriminatórios, de rotulagem e apontamentos infundados aos colegas de classe. Nesse sentido, não me contia em ficar calado vendo condições que expressavam o que, nesse momento de escrita, identifico como exclusão, pelo fato de ser naquele momento estudantes rapazes, provindos de bairros periféricos da cidade (bem como eu provinha).

Estudantes que moravam nos bairros Getúlio Vargas, Navegantes, Dom Bosquinho, Vila Santa Tereza, São João, São Miguel e Vila Recreio eram taxados como difíceis, não recomendados a estarem no seio escolar, daquele estabelecimento de ensino.

A placa de censura no meu rosto diz  
 Não recomendado à sociedade  
 A tarja de conforto no meu corpo diz  
 Não recomendado à sociedade

Perverso, mal amado, menino malvado, muito cuidado  
 Má influência, péssima aparência, menino indecente, viado.

(PRADO, 2014. Letra de música).

E dessa forma me constitui e me agrupei com demais colegas que não seguiam a perspectivas que definiriam o sujeito pela “placa de seu rosto”, mas que seria sim estigmatizado, excluído e marginalizado no lugar em que necessariamente esse precisaria ser acolhido e desenvolvido o processo formativo de socialização.

E quem eram aqueles meninos, que ainda no primeiro semestre do primeiro ano de ensino médio, foram divididos em diferentes turmas para não haver o desenvolvimento de ações “antiformadoras”, vou assim considerar, pois não seria nem educativo o processo, para que as periferias não se encontrassem, sabe onde? Na arte.

A maneira como o sistema encontra de romper com qualquer força transformadora ou de resistência é fragmentando, separando, dividindo. Já havíamos vivido isso no processo de trazida dos ancestrais africanos de diferentes comunidades e línguas. A maneira de não manter uma força social e de resistência dos negros foi submetendo-lhes a processos de isolamento de seus pares. Nascendo assim, ideias de irmandades dos

negros, que ultrapassam o sentido sanguíneo e hereditário da coisa em si (MUNANGA, 2020).

Retornando ao processo, não considero que fui militante ou de movimento estudantil, apesar da aproximação com os rapazes e meninas do grêmio da escola, no entanto, não estendi maiores laços por medos que transpusessem questões sociais e, estavam relacionados a minha orientação sexual, mexendo fortemente com autoestima; com se perceber como homem que teria, ou não, relações afetivas com outros homens e a iminência que isso poderia ocorrer de maneira ainda sem a maturidade de um homem, preparado para esse enfrentamento, me levou a um processo muito forte de retração e isolamento.

A válvula de escape que me foi possível naquela condição foi o teatro, como arte, linguagem e a descoberta da dramaticidade como elemento que até então desconhecia em meu cotidiano. Que corroboraria como elemento de atenção ao homem homossexual, cisgênero, enfim, que naquela ocasião, só se identificava homossexual. São estas condições que interpelam a masculinidade, a questão de gênero, o corpo, o prazer, o desejo, os alçozes que estão tão vivos e presentes em seu cotidiano e, que te forjam, se formam, e elevam a sua condição de ser.

[...] a masculinidade é um composto de particularidades que dão sentido ao masculino e que, sincronicamente, ajuda a demarcar a diferença do feminino, constitui uma “posição nas relações de gênero que influencia as práticas e a forma como o sujeito se relaciona com experiências físicas, pessoais e culturais”. O que vai desfazer o dualismo – a princípio inevitável – do feminino/masculino é a noção da masculinidade hegemônica, ou essa variedade particular de masculinidade que subordina outras variedades. (GIUGLIANI, 2020, p. 371).

Finalizei o ensino médio no ano de 2001, ano em que prestei meu primeiro vestibular, para geografia-licenciatura. No entanto, tinha um gosto bastante grande pelo desenho, principalmente por casas, plantas baixas, imaginar como seria um ambiente projetado por mim, com minhas ideias.

Não passei nesta primeira seleção. Fiz um ano de curso pré-vestibular, onde eu pude realizar o curso por ter tido um desconto bem considerável nas mensalidades e, por naquela ocasião meus pais estarem trabalhando tranquilamente. Meu pai tinha um segundo emprego e, meu irmão nessa ocasião também contribuía com as despesas, então minha mãe ficou responsável por prover o curso e o transporte.

Durante o curso, percebi minha não habilidade com as ciências exatas, principalmente física e matemática. Bases da engenharia civil, o que me levou a pensar

em nem prestar o vestibular. No entanto, em diálogos com demais colegas, tive como dica, ver o curso de artes, considerando que eu em algumas aulas, me detinha desenhando detalhes de pessoas sentadas nas carteiras.

Me inscrevi para o vestibular em Educação Artística – habilitação artes plásticas. Havia antes das provas do vestibular, um teste de aptidão em desenho, o qual fui aprovado<sup>5</sup>. Fui aprovado e, no ano de 2003, ingressei na universidade.

Fiz os quatro anos de licenciatura em Artes Visuais<sup>6</sup> de maneira padrão, sem qualquer reprovação ou segunda chamada de exames de recuperação. Sou considerado um bom desenhista e, desenvolvi estudos teóricos na conclusão do curso que se voltaram para a arte da periferia. O movimento Hip-Hop. A experiência de estágios supervisionados, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, foram expressas pelas linguagens dentro do movimento hip-hop, mas expressivamente trabalhando com *graffiti, rap e break*.

Depois fiz uma pós lato-sensu em Artes Visuais em que pesquisei as teorias dos escritos nas paredes, protagonizando, assim, um olhar sensível para o sujeito periférico e marginal. Nesse caminho é notório que a representação da negritude estava lá, mas não estava presente, pois talvez alguns condicionantes, que a própria formação não potencializou, foi o ver e o sentir a negritude presente na arte e na cultura e nos movimentos de periferia.

A vinda para o Mato Grosso do Sul, a atuação como professor na escola básica em uma comunidade bastante vulnerável social, econômica, política e, talvez menos, mas também, culturalmente, me fizeram pensar sobre o exercer a profissão num espaço que colocam em xeque se você será suficientemente corajoso para ali estar presente e vivo, enquanto profissional, sentir e ver o desejo pela escola como válvula de escape antemiserabilidade, protagonizaram em mim, um processo muito intenso de reconhecimento e respeito às comunidades periféricas, não apenas no campo teórico, mas da experiência vivida.

O ingresso no mestrado se caracterizou por um estudo que focou o cotidiano da escola que atuei em 2012, na comunidade periférica de Corumbá, MS e, que gerou a

---

<sup>5</sup> Hoje em dia não existe mais aptidão, apenas o ingresso via SiSu.

<sup>6</sup> Pelas reformas e exigências do CNE todos os cursos de Educação Artística foram extintos e, deixando de ter uma formação generalista nas quatro grandes linguagens das Artes: Artes Plásticas ou Visuais; Teatro, Dança e Música. Os cursos tiveram que se organizar para formar o educador em artes em uma das quatro linguagens e, nesse sentido potencializar que a polivalência, reflexo ainda do período da ditadura militar, deixasse de existir e, o arte/educador fosse habilitado em uma das linguagens.

dissertação apresentada e publicada em 2015. No mesmo ano, prestei concurso para professor e ingressei na UFMS pelo Campus de Ponta Porã como professor do curso de pedagogia para atuar nas áreas pedagógicas da arte/educação e ludicidade.

### **O negro Leandro e a sua primeira cota...**

O concurso para docente da UFMS em 2015 ofereceu a possibilidade de vagas destinada a pessoas autodeclaradas pretas/pardas e, naquela ocasião, talvez pela primeira vez em minha vida me identifiquei: homem negro. Colocar em um formulário e prestar um concurso na condição que lhe é válida por todos os motivos existentes, que é a negritude é algo que transforma e potencializa no sujeito uma visão mais ampla e a obrigatoriedade de impedir a quem for o sentido de vulgarizar a questão de cota como uma condição que leva esse sujeito a ser menos potente intelectualmente.

As cotas têm um sentido elementar e necessário, que é o de fazer a manutenção dos séculos de racismo, discriminação e preconceitos sofridos por mulheres e homens não-brancos a terem seus direitos identificados e respeitados. Ingressar em uma universidade pública por meio de um concurso em que independentemente de serem cotas ou não, você foi o primeiro colocado em sua vaga e, assim, torna-se um intelectual da academia é, sem dúvidas, o desafio desbravador de uma geração que chega a esse universo de diferentes maneiras. Gomes *in* Santos e Meneses (2009), destaca:

Compreender que, quanto mais adentram o universo acadêmico, os intelectuais negros se deparam com as tensões em torno de foras de conhecer hegemônicas e não hegemônicas, legitimadas e não legitimadas. Estas têm a ver com a imbricação entre ciência, poder, classe, gênero e racismo. O espaço da universidade é um espaço marcado pelas relações de poder, portanto, mexer nas estruturas internas da universidade é deslocar focos de poder do lugar. (GOMES, 2009, p.433).

Comungando com o enunciado por Gomes (2009) no livro *Epistemologias do Sul*, organizado por Santos e Meneses, a luta contra hegemônica surge desde o movimento de inserção no espaço da academia, questionando os referenciais, o modo com que se faz ciência e quem terá o direito de usufruto de tais descobertas científicas. A universidade, em suma, , está estruturada numa característica que salienta necessariamente o estabelecimento de guetos dos saberes, se fechando ou tentando se abrir para que outros saberes possam ser bem-vindos em morada.

As insurgências da negritude têm sido cada vez mais proliferadas no espaço acadêmico, desbancando ideias e concepções acerca do potencial intelectual do sujeito negro. Se saber é poder, tornamo-nos cidadãos expressivamente mais empoderados?

Corroborar a ideia de negritude com a condição de pesquisa, de investigação que discorre sobre o assunto é ter entendido a necessidade de discutir a maneira estruturada da universidade; é questionar o modelo institucional que a universidade apresenta, discorrendo sobre outras necessidades que prescindem do universo acadêmico.

[...] nós convivemos durante mais de cem anos com um dos índices de exclusão racial e étnica mais brutais do planeta na prática, e simultaneamente com uma imagem de nação completamente oposta a isso, de uma nação que fazia inveja a outras nações do mundo que achavam que aqui no Brasil esse problema estava resolvido. Isso fez gerar em todos nós, acadêmicos, uma esquizofrenia monumental, que é a esquizofrenia da qual estamos procurando nos tratar no momento presente. (CARVALHO, 2005, p. 3).

Ao que Carvalho impele em seu discurso, o que nós temos vivido dia e noite, desde a ideia de sermos negros livres, está potencialmente arremessado à ideia de que estamos escravizados pelo racismo estrutural, institucional (ALMEIDA, 2020). A transformação na postura ética centrada em um referencial europeu e dos países ricos, consolida o espaço da universidade como o lugar de saberes absolutos e que só podem e devem ser contestados pelos seus pares, jamais por alguém que nunca esteve na academia.

Se a necessidade da universidade em ser questionada surge de si mesma, então a chegada dos negros proporciona necessárias reflexões acerca desse locus.

É preciso entender que as políticas de ações afirmativas, estabelecidas pela Lei 12.711 de 2012, com proposta de promover o acesso e a inclusão de pessoas alijadas de processos equânimes de formação, se concretizaram; visto o aumento, mas não satisfatório de pessoas negras na educação superior, o que iremos destacar no decorrer desse estudo.

Para consolidar uma pesquisa que me proporciona não somente o sentido de pesquisador, mas que me forma e me transforma enquanto ser, e por isso é imprescindível expor minha história e questionar os arcabouços, pois estes não condizem com as condições da minha negritude, do meu povo, pois distanciam-se do sentido de inclusão e projeção de diversidade.

Talvez, a área das ciências humanas seja uma das que mais vivencia em seu cotidiano tais referentes transformações, pois os aspectos, sociais, culturais, educativos e humanos estão tão presentes no protesto negro em virtude de uma educação que visa a

luta e militância emancipadoras destes sujeitos, condicionando-lhes além de suas inserções por meio de cotas raciais, mas que buscam práticas outras, de relação direta com o poder emancipador que a educação tende a trabalhar.

### **Metodologia: Passo a passo da caminhada**

A presente tese se organiza de forma que seja possível ao leitor compreendê-la desde uma apresentação de pesquisa e pesquisador, na condição de um processo formativo, em que a pesquisa se configura como uma das bases de um estudioso na área de atuação, militância e busca pelo processo de emancipação e protagonismo dos que possam por esta se sentirem atingidos, visto que fazendo parte do percentual e vidas aqui impactados, eu ficar dissociado desta condição que me trouxe até o exposto estudo. Caminhei por três seções, com seus itens e subitens e chego às considerações finais da pesquisa, que perpassam um embrenhar-se em estudos teóricos e nas análises realizadas a partir do contato e atravessamento que as entrevistas evidenciam, narrativas dos estudantes que se tornam sujeitos da pesquisa.

A pesquisa se faz em uma Introdução a qual eu apresento minha trajetória pessoal e formativa. Num escrito que se protagoniza por linguagem científica e que flerta com a narrativa de uma carta, de uma biografia que emergem aspectos que são nitidamente singulares e que se apropriam de tais circunstâncias para que essa pesquisa esteja aqui sendo apresentada.

O campo científico, apesar de sua normatividade, é permeado por conceitos e contradições. E para nomear apenas uma das controvérsias que aqui nos interessa, citamos o grande embate sobre cientificidade das ciências sociais, em comparação com as ciências da natureza. Há aqueles que buscam a uniformidade dos procedimentos para compreender o natural e o social como condição para atribuir o estatuto de “ciência” ao campo social. Há os que reivindicam a total diferença e especificidade do campo. (DESLANDES; GOMES & MINAYO, 2009, p. 10).

Entender a pesquisa desde uma articulação que amplia horizontes e se especifica no seu objetivo central é orquestrar condições que proporcionem ao investigador caminhos para o encontro com a natureza de sua investigação. Salientando assim, uma pesquisa de múltiplas faces. Tomo isso como significativo para deixar claro que o leitor encontrará nas linhas escritas desta pesquisa, referências em livros, textos que se encontram publicados em periódicos qualificados, letras de músicas e poemas autorais.

Outro aspecto que busco deixar o mais fidedigno possível está na transcrição das entrevistas: palavras, jargões, os silenciamentos e ênfases que são presentes no processo, para que o sujeito se identifique na pesquisa.

Entendemos por *pesquisa* a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar um problema da vida prática.*<sup>7</sup> As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos. (DESLANDES, GOMES & MINAYO, 2009, p. 16).

Ao presente estudo de cunho qualitativo, a partir da costura teórica que se embasa de um aparato histórico acerca das políticas públicas de acesso e permanência e de ações afirmativas na educação superior, com foco na questão étnico-racial negra parto de diálogos que buscam o entendimento de homem, dos direitos humanos desde à independência dos Estados Unidos e da Revolução Francesa ainda no século XVIII. E, que constitui o alicerce da cidadania e dos direitos do homem que serão reafirmados em alianças históricas no século XX.

A metodologia da pesquisa ainda se solidifica na conjunção dos condicionantes históricos e políticos acerca da questão étnico-racial que perpassam a formação social do Brasil, no entanto, com vistas mais apuradas para o século XX, enfatizando alguns aspectos sociais do período escravista. No entanto, tendo aqui, formas de constituir o conhecimento sobre como a população negra teve acesso, ou não, à educação escolarizada.

É importante entender que a costura teórica e histórica para o tema são de fundamental importância para o encontro com as questões das políticas sociais atuais que se estabelecem desde as constituições do Brasil independente, nesse caso as sete constituições entre o século XIX e o século XX. Dentro dos aspectos que serão analisados se faz importante entender o processo que destina cotas ou privilégios em cada uma das Leis que surgem a partir de cada uma das Cartas Constitucionais brasileiras.

Apontados os aspectos históricos a partir da legislação, serão enfatizadas as políticas educacionais e o papel social das universidades brasileiras e o modo como se estrutura a educação superior. Converte-se nesse processo um cuidado em estabelecer o

---

<sup>7</sup> Grifos da autora.

diálogo entre as políticas públicas de assistência, acesso e permanência na educação superior; as questões que estabelecem o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira como essenciais para que o povo negro reconheça seus potenciais, além dos grilhões da escravização.

Nesse aspecto, entender as políticas educacionais, focando na permanência e na inclusão de estudantes negros na educação superior é, também, entender a exclusão do processo formativo, por suas diversas condições. E nesse ponto, a conjunção com a apresentação que faço de minha experiência de vida (pessoal, formativa e profissional), ficará evidenciada, desde o que é direito, ao que é negado enquanto obrigação do Estado.

Na caminhada desta pesquisa a última parte, que antecede as considerações finais, se caracteriza pelo que a relação com os sujeitos da pesquisa proporcionam na transformação do objeto investigado. Como salientam Deslandes, Gomes e Minayo (2009), a pesquisa não é algo estanque e nem pré-determinado. Por esse motivo, a superação se faz no encontro com o sujeito e no lapidar do objeto ao qual o pesquisador se dedica a observar, se relacionar, se distanciar e se envolver para o pleno atravessamento.

No processo que envolve a dialogicidade com os sujeitos, o processo de interpretação se faz desde o movimento primário, no convite, no aceite, no medo que alguns apresentam em partilhar de suas experiências, na busca incansável por hoje profissionais e que já não estão mais nos corredores, salas de aulas, biblioteca, cantinas e Restaurante Universitário, mas que ainda assim, se fazem presentes nos diálogos esporádicos e na relação profissional que se solidifica na experiência, ou não experiência de cada profissional ou estudantes que carrega a esperança de sua profissionalidade se tornar viva, brevemente ao fim do curso.

A primeira abordagem tencionava um diálogo com estudantes ingressos e ativos no curso de Pedagogia, bem como com egressos, os quais fui professor desde o ano de 2017. No entanto, a pesquisa por não ser algo estanque e, pelas aproximações com as turmas que estão de estudantes ingressos, potencializou a não adesão destes na pesquisa. Numa nova abordagem, tentativa e no diálogo firmado em orientação, fui ao encontro de egressas e egressos do curso. Tive sucesso no movimento, tendo adesão de dezesseis pessoas que se tornam sujeitos dessa pesquisa. Devo salientar, que ainda foi realizada a entrevista com dois estudantes em curso, as quais foram descartadas e, não foram transcritas, sendo comunicado a estes que não estaria sendo utilizado o material de entrevistas, pela mudança no foco dos sujeitos da pesquisa.

Os instrumentos deste estudo se subdividiram em três: Carta convite para participar da pesquisa. Todas e todos os sujeitos, independente dos que se tornaram oficialmente parte dessa pesquisa, foram convidados por meio de carta convite, redigida e assinada pelo pesquisador e encaminhada por redes de comunicação (WhatsApp e Instagram). O contato foi primeiramente direto com a coordenação do curso de Pedagogia do CPAN. É importante, ainda, destacar que já havia a autorização vigente para a pesquisa por conta da aprovação do comitê de ética, CAAE: 35857620.7.0000.0021. Com as devidas autorizações dadas pela direção da Unidade CPAN para acesso ao espaço destinado à realização dos encontros com os sujeitos para a coleta de dados.

A segunda etapa foi destinada, por e-mail – [lehanvieira@gmail.com](mailto:lehanvieira@gmail.com), um questionário estruturado, com questões referentes à identificação (que somente o pesquisador tem acesso) das pessoas envolvidas.

A pesquisa tinha como pretensão a realização de um ateliê. O que é seria o ateliê? - Dentro de uma perspectiva de dialogicidade, em que as vozes, as narrativas são evidenciadas e protagonizam nos dados da pesquisa, dando os rumos para o que algumas perspectivas metodológicas destacam como produção dos dados, esse seria realizado de maneira coletiva, em debates entre todas e todos os participantes sobre o foco. Com a condição dada pela Pandemia – COVID – 19, a forma de construção dos dados se transformou.

Se ressignifica e retoma um elo mais comumente utilizado, que são as entrevistas, semiestruturadas, que crescem e fazem a pesquisa em sua existência ou sua base teórica o que pode ser mais do mesmo, porém, pela sua singularidade, se faz como ineditismo. Significação que corresponde às interpretações e interações de um ser/estar na pesquisa, que faz o elo entre as teorias, as narrativas e o olhar do pesquisador. Nesse sentido, as entrevistas passaram a ser o terceiro movimento da pesquisa, que se realizou com auxílio de um gravador de voz em datas e horários combinados com as pessoas da pesquisa.

Nos encontros presenciais, todas e todos receberam um termo com autorização e consentimento para o uso dos conteúdos de suas entrevistas para composição da pesquisa. Ainda, ficou firmado no momento de preenchimento e assinatura por ambas partes, pesquisador e sujeitos, que seus nomes seriam preservados, utilizando-se assim nomes fictícios.

Penso que a ficção, a personagem, são elementos que nascem na arte, pela interpretação. Koudela (2009), que irá fazer a relação do ator/personagem nos proporciona o pensar e o produzir ou criar desde o imaginário à relação com a realidade.

Por ser um estudo em que a questão étnico-racial e as raízes que nascem ainda no contexto histórico da África, adotou-se nomes africanos para identificar cada uma das mulheres e dos homens dessa pesquisa, o que foi de tamanha importância para o pesquisador. O anonimato, enquanto um dos procedimentos éticos da pesquisa científica, não deve ser pensado ou vinculado apenas às condições determinantes de um comitê de ética, porém o que deve ser a essência humanística da pesquisa e seus resultados (MINAYO & GUERREIRO, 2014).

As entrevistas nascem de perguntas pré-estabelecidas, no entanto, foi desejado que estas fossem transformadas na medida que a entrevista se constitui, pois para além de uma pergunta que nasce dos desejos do pesquisador, existe uma pesquisa que emerge de circunstâncias de “[...] *um problema que é da vida* [...]” (DESLANDES, GOMES & MINAYO, 2009, p.10).

O processo que se estabelece a partir das entrevistas se caracteriza pela transcrição dos dados. Nesse sentido, entendo que essa é a primeira análise que se realiza, a priori, pois estabelece o primeiro vínculo após o recolhimento meu, enquanto pesquisador para o que os sujeitos trouxeram. Vou ao encontro com o objeto em voga, ou seja, o acesso e a permanência do estudante negro no curso superior, e as políticas que proporcionam tal situação, convergindo para a condição de reconhecimento, de afirmação de sua negritude, provocada pela sua passagem pelo curso de formação, Pedagogia CPAN/UFMS e, essa negritude protagonista do ser/estar professores negros em reconhecimento e afirmação de suas identidades em seus contextos profissionais.

A partir desta análise me detive nas seguintes categorias: 1) Constituição identitária; 2) Acesso à Educação Superior; 3) Permanência na Educação Superior, e; 4) Protagonismo profissional negro: herança de formação. Ancorado em análises e teorias para que estas, então, sejam destrinchadas e, para que cada uma destas interrogações e afirmações se constituam, no sentido de entender o que a pesquisa em voga proporciona.

O acesso, a permanência e o protagonismo profissional enquanto três elementos que fortemente representam o pertencimento e o entendimento de que as ações afirmativas exploram além de aspectos políticos e sociais. Eles estabelecem o reconhecimento de que a luta e militância e dos movimentos sociais para uma sociedade menos desigual é elemento que precisa ser considerado, como mola propulsora para que se estabeleça na universidade brasileira o reconhecimento de que as ações afirmativas e de inclusão étnico-educacional e racial estejam presentes nos processos formativos. Que isso ocorra anteriormente ao acesso e, que sua redenção seja significativa, posteriormente,

no protagonismo profissional e social destas mulheres e destes homens em suas múltiplas e diversas relações no convívio social.

### **Os cinco passos da tese**

A tese se constitui de uma introdução em que se apresenta a minha história de vida, formação e atuação profissional. Passa a introduzir a pesquisa, destacando os aspectos que estão e se fazem presentes desde o problema, os objetivos e justifica-se pelos movimentos durante a vivência no doutorado. Ainda na introdução estará a construção da metodologia utilizada para a pesquisa se constituir.

A primeira seção faz um apanhado das relações étnico-raciais no Brasil e a condição do povo negro, explorando aspectos tais quais: direitos humanos; exclusão social e a escravização que reflete na sociedade; O debate entorno do racismo institucional e estrutural que emerge dos movimentos contrários à ideia de democracia racial e os aportes teóricos que vislumbram a ideia dos paradigmas educacionais contemporâneos acerca das relações étnico-raciais e da inclusão étnico-educacional e racial.

A segunda seção versa a respeito da educação superior e as cotas raciais, perpassando aspectos da legislação vigente, destacando as políticas de educação superior que estão presentes no contexto social da universidade hoje. O papel social exercido pela universidade e o encontro com a sociedade no todo. Neste ponto da pesquisa também são configurados os aspectos históricos de vantagens que foram legitimadas ao longo dos séculos XIX e XX, por consequência da independência do Brasil. Se destacam também as políticas da educação superior no Brasil, priorizando as leis vigentes, e as contradições que se apresentam nas políticas de Estado. Por fim, a política interna da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e, o que tem sido apreciado como políticas de assistência que proporcionam a permanência dos estudantes no ensino superior nesta instituição.

A seção terceira se caracteriza pela seção em dialogicidade com os sujeitos da pesquisa, as trajetórias que foram percorridas até a condição atual e que são importantes de se destacar. O diálogo com os sujeitos da pesquisa e as problematizações que se apresentam desde suas vozes, interpretações e relações que fomentam o entendimento das políticas de acesso e permanência e ações afirmativas, como elementos que estão, ou não presentes em suas caminhadas formativas. Proporcionando assim, um inventário que legitima como essa pessoa vê a sua condição negra, vê a sua condição formativa e

profissional e como é estabelecido o vínculo de pertença junto à educação superior para que a pessoa negra seja vista, ouvida, acolhida e protagonista nas suas relações sociais, culturais e políticas durante seus processos de formação.

Realizadas estas análises e categorizações, serão discorridos os elementos que são essenciais para afirmar que a tese de que as políticas de acesso, permanência e de ações afirmativas é urgente, por tratar de elementares no movimento que converge para novos paradigmas da educação brasileira desde o começo da vida escolar até o final da educação superior, rompendo com as amarras de uma educação colonizadora e da branquitude, proporcionando assim a autonomia, o protagonismo e as vozes ecoadas não de uma representatividade, mas de uma autorrepresentação da pessoa negra, enquanto sujeito de direito numa democracia.

As considerações da pesquisa que se articulam com todo o processo investigado, proporcionando assim, que esse estudo seja uma base para outras investigações correlacionadas e para outras ações possíveis no contexto educativo, social e de políticas públicas para a educação superior brasileira.

## SEÇÃO I

### 1. RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NO BRASIL – A CONDIÇÃO NEGRA

São mais de quarenta anos que estou nascido. E na condição de homem, negro, desde meu sempre, ouço, acompanho e estabeleço debates acerca de: que condições foram impostas às mulheres e aos homens negros, no caminho constituído por tamanha discriminação? E aqui é importante destacar que não mais se versa apenas sobre um texto e pesquisa entorno de minha história de vida, no entanto, dos movimentos em sociedade que impõe condições adversas e diversas que são protagonizadas por uma luta antirracista diante de condições de uma sociedade desigual.– O racismo que se estabeleceu desde a trazida, forçada, do africano como mercadoria para a mão-de-obra que proporcionou a consolidação do Brasil enquanto nação, está diretamente refletida no contexto da escravização negra.

Nesta seção, se buscou como objetivo um debate político, histórico e social acerca das relações étnico-raciais no Brasil, estabelecendo-se assim, uma construção e análise desde as políticas focadas ao povo negro; os aspectos sociais, culturais, econômico e principalmente educativos que atingem essa parcela da população, que segundo os dados do último Senso (IBGE, 2010), mais da metade da população brasileira se autodeclarou preta ou parda. Por outro lado, os resultados no campo de emprego, renda e formação não acompanharão os mesmos índices e números de pessoas incluídas nesse grupo social, que usufruem de excelentes condições em diferentes aspectos sociais que os envolvem.

Discorrer sobre as relações étnico-raciais em que os direitos humanos constituem um papel importante nas transformações em relação à condição das diferenças serem vistas, respeitadas e debatidas potencializa outras movimentações sociais. A exclusão social, como marca patente na condição de mulheres e homens não-brancos, exerce papel fundamental no entendimento dos reflexos ancestrais de raízes escravistas e, que ainda no século XXI, são tidos com julgamentos errôneos e contraditórios em relação à pessoa não-branca, em relação aos potenciais intelectuais, de dignidade humana, respeito e idoneidade.

É fato que o racismo se estrutura desde a instituição social, que estabelece tais diferenças, bem como as estruturas mais amplas que ultrapassam os limites das instituições do Estado, nesse caso, o brasileiro. Diante do fato do racismo estrutural que pode ser presente, ativo, mas não despido, em mostra de seu propósito, as ações racistas

precisam ser percorridas no processo social e histórico do povo brasileiro não-branco, pobre e marginalizado.

É necessário reconhecer a educação do povo negro, os modelos educativos que se desenvolveram durante o século XX, após a abolição, bem como da Independência do Brasil e o fato de tornar-se república. Destaca-se nesta parte do estudo o modo como o sistema educacional começava a se organizar e, onde estava presente a pessoa negra no processo formativo formal. Assim, a costura que é histórica e que faz uma amostragem sobre as diversas formas e tentativas de invisibilizar o povo negro nas decisões e encaminhamentos da educação, enquanto bem de todos.

A partir desse encontro do século XX, faz-se importante o destaque da evolução educacional no século XXI; os movimentos sociais de uma política que finda o século XX comandada na figura do ex-Presidente da República do Brasil, Fernando Henrique Cardoso e, uma derrocada neoliberal de privatização, sucateamento e as contradições presentes entre a legislação, a ação governamental e a redução da responsabilidade do Estado diante de necessidades urgentes de sua população (COHN, 1999).

Trazendo aspectos referentes ao século XXI, a condição de um governo de esquerda na reforma necessária, ampliação e fortalecimento da educação nas mãos do Estado, fomentando o investimento na educação superior bem como a ampliação e manutenção da educação básica.

E como fechamento desta seção, o entendimento das políticas de acesso, permanência e ações afirmativas, bem como das relações étnico-raciais como aportes no processo formativo de egressos do curso de Pedagogia, é elementar para a costura dos retalhos que apresentam a estas ações e políticas sociais como ampla, mas restrita a determinados debates, ocasionando assim, a busca por entender se tais políticas de acesso, permanência e ações afirmativas atendem os processos formativos destes futuros professores.

### **1.1. Direitos humanos e inclusão**

Os direitos humanos, enquanto direito inalienável a todo e qualquer ser humano, oriundo de qualquer nação do mundo, se consolida na sociedade a qual estamos plenamente imersos, como elementar para que haja alianças, acordos e demais relações entre as diferentes nações e na defesa sobremaneira de que todos os humanos estejam

amparados e protegidos de qual for o tipo de degradação que possa vir a assolar sua sobrevivência no planeta.

Para o destaque acerca dos direitos humanos, faz-se uma breve referência a duas declarações que podem ser consideradas como marco da sociedade moderna, que nascem de rupturas de um sistema produtivo anterior ao modo como se estrutura a vida nos moldes do liberalismo no século XVIII.

Somente para situar o leitor num caráter histórico, citamos aqui duas das declarações dos direitos fundamentais, para se dar então prosseguimento ao centro deste estudo: o primeiro está relacionado a Declaração dos Direitos da Virgínia, de 1776, a qual se destaca por sua inspiração iluminista e contratualista (DORNELLES, 2013).

Todos os homens são, por natureza, igualmente livres e independentes e têm, direitos inerentes, dos quais, ao entrar num. estado de sociedade, não podem, por nenhum, contrato, privar ou despojar sua posteridade; a saber, o gozo da vida e da liberdade, os meios de adquirir e possuir propriedade, e a. busca, a felicidade e segurança. (DECLARAÇÃO DE VIRGÍNIA, 1776).

O segundo movimento, que se reflete ainda no século XVIII e o que será reconhecido com assiduidade igual ao da Declaração de Virgínia, será a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão da Revolução Francesa de 1789. **Art.1.º** - Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem ter como fundamento a utilidade comum. (FRANÇA, 1789).

Mas será o século XX, que marcará o ponto de partida deste estudo no que se refere à questão dos direitos fundamentais, apresenta que desde 1948 diversas nações se reuniram no plenário de convenções das Nações Unidas (ONU), para estabelecer uma aliança, que talvez venha a ser a de maior recorrência no que se refere aos direitos humanos: A Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas, proclamada em 10 de dezembro de 1948. “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.” (ONU, 1948).

O sentido de liberdade, igualdade em dignidade e direitos sobressai ao que também está presente na doutrina das Declarações de Virgínia (1776) e da Revolução Francesa (1789).

Diferentes declarações, diferentes textos, diferentes momentos históricos. Esses trechos, como inúmeros outros, recheiam os últimos duzentos anos da história humana. São fragmentos que representam não apenas ideais, mas, muito mais do que isso, são o resultado de grandes lutas travadas pelos povos para se livrarem das correntes da opressão,

da exploração, do preconceito e da violência. (DORNELLES, 2013, p. 8).

Desde a Declaração Universal dos direitos humanos, (ONU, 1948), tem havido tensionamentos nas diferentes nações para que as condições da vida humana sejam respeitadas em sua plenitude. E este movimento deve ser sustentado por meio de condições sociais, econômicas, bem como, através da educação, como elementar no processo de questionar, debater e instigar as representações políticas e sociais de que os deveres referentes à dignidade humana precisam ser cumpridos, pois não são processos de mendigagem, mas direito inalienável.

Piovesan destaca:

[...] a Declaração de 1948 inovou extraordinariamente a gramática dos direitos humanos ao introduzir a chamada concepção contemporânea de direitos humanos, marcada pela universalidade e indivisibilidade desses direitos. Universalidade porque clama pela extensão universal dos direitos humanos, sob a crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano como um ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade. Indivisibilidade porque, ineditamente, o catálogo dos direitos civis e políticos é conjugado ao catálogo dos direitos econômicos, sociais e culturais. A Declaração de 1948 combina o discurso liberal e o discurso social da cidadania, conjugando o valor da liberdade ao valor da igualdade. (PIOVESAN, 2006, p. 37-38)

O obstáculo a ser enfrentado é de pensarmos: liberdade e igualdade comungam de um mesmo valor, quando temos condições múltiplas que distanciam o ideário de igualdade, corroborando assim com o distanciamento da liberdade como bem inalienável? Partindo da premissa da existência das diferenças e de uma fecunda diversidade, talvez as proposições elencadas na Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948) se complementam com as novas condições sociais do século XXI.

Bobbio (2004) destaca:

Quando se diz que a Declaração Universal representou apenas o momento inicial da fase final de um Processo, o da conversão universal em direito positivo dos direitos do homem, pensa-se habitualmente na dificuldade de implementar medidas eficientes para a sua garantia numa comunidade como a internacional, na qual ainda não ocorreu o processo de monopolização da força que caracterizou o nascimento do Estado moderno. Mas há também problemas de desenvolvimento, que dizem respeito ao próprio conteúdo da Declaração. Com relação ao conteúdo, ou seja, à quantidade e à qualidade dos direitos elencados, a Declaração não pode apresentar nenhuma pretensão de ser definitiva. Também os direitos do homem são direitos históricos, que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem. (BOBBIO, 2004, p. 19-20)

Bobbio (2004) na sua produção acerca dos direitos do homem, nos leva a uma reflexão do ponto de vista histórico em que a concepção de direitos do homem, ou dos direitos humanos se modifica à medida que a própria sociedade se transforma. Concebe-se assim, uma perspectiva de que a composição de proposições presentes nas declarações, desde a Revolução Francesa, até a mais recente das declarações (1948), proporciona uma diversidade de condições que precisaram e ainda hoje, século XXI, precisam ser revisitadas e transformadas, bem como o modelo social ao qual estamos imersos neste momento histórico.

Desde a Declaração de 1948 até o processo de redemocratização do Brasil e a Constituição de 1988, se passaram exatamente 40 anos, entre a aliança internacional estabelecida pela Declaração da ONU (1948) e a Constituição Cidadã, assim reconhecida a Constituição do Brasil (BRASIL, 1988).

O potencial discurso apregoado na Constituição (BRASIL 1988), que diz: “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, [...]” (BRASIL, 1988, p. 13).

O direito à vida, à igualdade e à liberdade, como fora enfatizado na Declaração da ONU de 1948 é o exercício, talvez mais árduo no processo constitutivo e compensatório de diferentes nações ao redor do mundo. Bobbio (2004, p. 20), destaca:

[...] enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e de ampliação. Basta examinar os escritos dos primeiros jusnaturalistas para ver quanto se ampliou a lista dos direitos: Hobbes conhecia apenas um deles, o direito à vida. Como todos sabem, o desenvolvimento dos direitos do homem passou por três fases: num primeiro momento, afirmaram-se os direitos de liberdade, isto é, todos aqueles direitos que tendem a limitar o poder do Estado e a reservar para o indivíduo, ou para os grupos particulares, uma esfera de liberdade em relação ao Estado; num segundo momento, foram propugnados os direitos políticos, os quais concebendo a liberdade não apenas negativamente, como não-impedimento, mas positivamente como autonomia — tiveram como consequência a participação cada vez mais ampla, generalizada e frequente dos membros de uma comunidade no poder político (ou liberdade no Estado); finalmente, foram proclamados os direitos sociais, que expressam o amadurecimento de novas exigências — podemos mesmo dizer, de novos valores —, como os do bem-estar e da igualdade não apenas formal, e que poderíamos chamar de liberdade através ou por meio do Estado. (BOBBIO, 2004, p. 20)

Enquanto direitos sociais, a liberdade e o direito político se apresentam como essenciais no desenvolvimento de outras condições necessárias à vida humana. Ressalta-

se que a educação é um dos direitos invioláveis que se tornam necessários em diversos países no mundo. O Brasil irá desenvolver o discurso acerca do direito à educação, perpassando diferentes fases e etapas do reconhecimento de tal obrigatoriedade. Pôr em prática e consolidar movimentos que concedem a educação como direito inalienável, e como dever da família e do Estado, se solidificará na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no processo de redemocratização do Brasil.

Partindo dos conceitos trazidos acerca dos direitos humanos e da inclusão social. Cabe aqui ressaltar que a inclusão, numa provocação de que as ações afirmativas, e a legislação vigente que busca reconhecer as razões históricas de empobrecimento e de exclusão majoritariamente de pessoas não-brancas, está vinculada a promulgações de leis construídas majoritariamente por políticos e acessórias políticas brancas, que fincam no documento, compromisso social, mas que se desvia dessa lógica no tocante prático, ou seja, em pôr em prática ações de direitos e deveres de cidadãos em igual plenitude de gozo.

A importância de se trabalhar e se ensinar para o diálogo com as diferenças, sendo estas necessariamente respeitadas e entendidas às suas existências é caminho frutífero no contexto educacional. As discussões sobre diferenças se aliam aos movimentos que nascem de pessoas e grupos que historicamente foram alijados de participação social. Aí nesse debate teremos um percurso no campo do feminismo, das lutas dos grupos de gays, lésbicas, transsexuais e demais referidos a esse público; e entra nessa seara as discussões em relação aos povos negros e indígenas; às pessoas pobres periféricas. “Em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, ‘a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes’. Os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido.” (FREIRE, 2011, p. 11).

As diferenças se sobressaem a partir de um processo cultural, nas lógicas centradas nos processos de colonização. Quando Santos, Araújo e Baumgarten (2016) discorrem sobre os dois mundos da linha abissal e salientam as posições monoculturais que se apoiam no propositivo do olhar colonizador, não obstante, haverá aí a naturalização das diferenças, pois essa se cria na imagem, que não é espelhada para as pessoas não-brancas e não provindas desse mundo eurocêntrico.

Propõe-se a partir dos processos de alijamento e exclusão social, movimentos que corroboram com a ideia de necessários acordos acerca dos direitos humanos e de demarcar a busca pela paz entre os diferentes povos. No entanto, pensemos: Tais direitos se concretizam desde a ótica e dinâmica dos países ricos, daqueles que, numa

contextualização mercadológica, detêm poder, controle e nessa busca por alianças, acordos que discorrem sobre igualdade entre todos os povos, salienta a exploração e expropriação dos países pobres e periféricos. Nesse sentido, os direitos serão para alguns em detrimento de outros. E aí teremos processos de alienação e exclusão, no campo da educação, da saúde, saneamento básico, alimentação, segurança, moradia.

As ações que recorrem das militâncias das minorias, em prol da inclusão - em linhas gerais - se caracterizam por ações e movimentos humanos em diferentes frentes, potencializando a busca pela diminuição das desigualdades. O desafio ao lidarmos com o debate e militância em torno das ações afirmativas, vislumbra que todos haja vista de diminuição das desigualdades, proporcionado pelo acesso e usufruto de bens materiais e imateriais construídos e acumulados pela humanidade, sem qualquer distinção. E a educação enquanto elemento nesse processo se funda como o alicerce, espaço/espaço tempo de inclusão por meio de políticas de acesso permanência e protagonismo de todas e todos. Segundo Bobbio (2004):

[...] os direitos do homem constituem uma classe variável, como a história destes últimos séculos demonstra suficientemente. O elenco dos direitos do homem se modificou, e continua a se modificar, com a mudança das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e dos interesses, das classes no poder, dos meios disponíveis para a realização dos mesmos, das transformações técnicas, etc. Direitos que foram declarados absolutos no final do século XVIII, como a propriedade *sacre et inviolable*, foram submetidos a radicais limitações nas declarações contemporâneas; direitos que as declarações do século XVIII nem sequer mencionavam, como os direitos sociais, são agora proclamados com grande ostentação nas recentes declarações. Não é difícil prever que, no futuro, poderão emergir novas pretensões que no momento nem sequer podemos imaginar, como o direito a não portar armas contra a própria vontade, ou o direito de respeitar a vida também dos animais e não só dos homens. O que prova que não existem direitos fundamentais por natureza. O que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas. (BOBBIO, 2004, p. 13).

A partir do que Bobbio (2004) nos leva a pensar acerca dos direitos que podem ser fundamentais numa época histórica, bem como dos aspectos culturais de uma determinada civilização, teremos no próprio contexto das questões referentes às políticas de acesso e aos estudos que se relacionam aos públicos que terão e deverão ser incluídos, singularidades, contextos sociais e históricos que irão moldar maneiras diversas da apropriação social e cultural para todas as pessoas.

Não é difícil entender a concepção trazida por Bobbio nas relações diretas acerca dos direitos da humanidade, nas diferentes épocas. A partilha dos direitos se consolida dentro de necessidades e condições mundanas de um determinado momento histórico, convergindo para um modo de alimentar condições de vivências humanas e com o máximo de harmonia possível.

Segundo Piovesan (2006):

O processo de universalização dos direitos humanos permitiu a formação de um sistema internacional de proteção desses direitos. Esse sistema é integrado por tratados internacionais de proteção que refletem, sobretudo, a consciência ética contemporânea compartilhada pelos Estados, na medida em que invocam o consenso internacional acerca de temas centrais aos direitos humanos, na busca da salvaguarda de parâmetros protetivos mínimos – do “mínimo ético irredutível”. Nesse sentido, cabe destacar que, até novembro de 2004, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos contava com 154 Estados-partes; o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais contava com 151 Estados-partes; a Convenção contra a Tortura contava com 139 Estados-partes; a Convenção sobre a Eliminação da Discriminação Racial contava com 170 Estados-partes; a Convenção sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher contava com 179 Estados-partes e a Convenção sobre os Direitos da Criança apresentava a mais ampla adesão, com 192 Estados-partes. (PIOVESAN, 2006, p. 38)

É importante salientar a necessidade de reconhecer a proteção de tais direitos, corroborando, dessa forma, com a necessidade de entender os pactos e os movimentos que são internacionais ou regionais acerca deste cuidado com os direitos humanos. Ainda em destaque, Piovesan (2006), avança as discussões acerca de pactos regionais, alguns consolidados em um só continente, caso da África, Europa ou da América, como forma de promover proteção de sistemas regionais de direitos humanos, para que estes pactos possam no futuro servir de apoio a projetos e ações universais.

[...] a Declaração Universal dos Direitos do Homem que é certamente, com relação ao processo de proteção global dos direitos do homem, um ponto de partida para uma meta progressiva, como dissemos até aqui - representa, ao contrário, com relação ao conteúdo, isto é, com relação aos direitos proclamados, um ponto de parada num processo de modo algum concluído. Os direitos elencados na Declaração não são os únicos e possíveis direitos do homem: são os direitos do homem histórico, tal como este se configurava na mente dos redatores da Declaração após a tragédia da Segunda Guerra Mundial, numa época que tivera início com a Revolução Francesa e desembocara na Revolução Soviética. Não é preciso muita imaginação para prever que o desenvolvimento da técnica, a transformação das condições econômicas e sociais, a ampliação dos conhecimentos e a intensificação dos meios de comunicação poderão produzir tais mudanças na organização da vida humana e das relações sociais que se criem ocasiões favoráveis para o

nascimento de novos carecimentos e, portanto, para novas demandas de liberdade e de poderes. Para dar apenas alguns exemplos, lembro que a crescente quantidade e intensidade das informações a que o homem de hoje está submetido faz surgir, com força cada vez maior, a necessidade de não se ser enganado, excitado ou perturbado por uma propaganda maciça e deformadora; começa a se esboçar, contra o direito de expressar as próprias opiniões, o direito à verdade das informações. No campo do direito à participação no poder, faz-se sentir na medida em que o poder econômico se torna cada vez mais determinante nas decisões políticas e cada vez mais decisivo nas escolhas que condicionam a vida de cada homem — a exigência de participação no poder econômico, ao lado e para além do direito (já por toda parte reconhecido, ainda que nem sempre aplicado) de participação no poder político. O campo dos direitos sociais, finalmente, está em contínuo movimento: assim como as demandas de proteção social nasceram com a revolução industrial, é provável que o rápido desenvolvimento técnico e econômico traga consigo novas demandas, que hoje não somos capazes nem de prever. A Declaração Universal representa a consciência histórica que a humanidade tem dos próprios valores fundamentais na segunda metade do século XX. É uma síntese do passado e uma inspiração para o futuro: mas suas tábuas não foram gravadas de uma vez para sempre. (BOBBIO, 2004, p. 20-21).

O reconhecimento da participação no campo dos direitos humanos salienta a partir do que Bobbio (2004) leva a pensar a importância do contínuo movimento em que os direitos humanos potencializaram o entendimento dos ciclos de transformação das demandas sociais. Entende-se dessa forma, a condição de destacar as crises humanitárias e as possibilidades de mudança. É fato que os direitos humanos proporcionaram que os grupos socialmente tidos como minoritários, se organizassem desde seus reconhecimentos enquanto mulheres e homens oriundos de condições marginalizadas, para que transformações ocorressem em suas vidas (coletiva ou individualmente).

A questão dos direitos humanos, é política e, enquanto condição política, corrobora com lutas e movimentos, que potencialmente, quando analisamos as iniciativas acerca da Declaração Universal (ONU, 1948), teremos como iniciativas para que essa aliança fosse consolidada, por países oriundos do que se pode chamar o ‘centro do mundo’, ou seja, os países do norte da linha do Equador, os países desenvolvidos.

Quando faço tal destaque é a partir da análise do próprio autor, no que se qualifica em pensar um movimento internacional em prol da paz entre as nações, logo após a condição trazida pela segunda guerra mundial. Esse movimento das duas grandes guerras potencializou a necessidade da humanidade, que busca a partir das Nações Unidas estabelecer a paz, sendo semelhante aos outros que geraram tais conflitos.

Não obstante, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (ONU, 1948), irá potencializar nas diferentes nações, no arrastar-se do século XX, movimentos

que buscariam a compreensão e a luta para que toda/todo cidadã/o fosse considerada/o igual e que esta/e não seja discriminada/o por qualquer circunstância presente na vida em sociedade. Encontramo-nos assim, com a Constituição Federal - CF do Brasil, sancionada em 1988.

A CF (BRASIL, 1988), irá apresentar em sua essência a ideia de uma sociedade livre, democrática consolidada em um Estado Democrático de Direito, protagonizando ainda a ideia de que todo cidadão deve ser tratado de forma igual. Acerca dos princípios fundamentais o Art. 1º - Parágrafo único destaca: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.” (BRASIL, 1988).

Em diálogo com Bobbio (2004), é salutar entender o poder de decisão que está presente na sociedade, que esse estará diretamente ligado as questões econômicas e, que irão direcionar os aspectos políticos presentes em cada contexto histórico e social. No contexto brasileiro, fica estabelecido no que reza a CF, ao destacar o poder de decisão que “emana do povo”. Para tanto é importante compreendermos que a CF está embasada em condições presentes desde a Declaração de 1948, que os acordos internacionais e, mesmo o desenvolvimento da nação; a inserção internacional no mercado e, o reconhecimento do país no projeto internacional de desenvolvimento, estão ligados diretamente aos acordos e demais alianças, internas e externas, mundiais ou regionais.

O Art. 5º, destaca: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, [...]”. e é pertinente ainda destacar, “I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;” (BRASIL, 1988).

Abarcando o que está preconizado na CF/1988 brasileira em relação aos direitos e deveres do cidadão em igualdade, indistintamente para todo e qualquer sujeito é de suma importância quando se pensa nas diferenças, na diversidade e na constante perseguição que determinados grupos sociais vivem, ainda que fugindo ao que é determinado na lei. Segundo BARRIOS & CAETANO (2018):

O racismo é um dos principais fatores estruturantes das injustiças sociais provocadas na sociedade brasileira, acionando assim, as desigualdades sociais do Brasil. Mais da metade da população brasileira é negra sendo também a maior parte da população empobrecida. As inaceitáveis distâncias que ainda separam negros de brancos, em pleno século XXI, são visíveis nas relações diárias e se refletem nos acessos desiguais a bens e serviços, ao mercado de trabalho, ao ensino superior

bem como ao gozo de direitos civis, sociais e econômicos. (BARRIOS & CAETANO, 2018, p. 224)

A condição de vida do brasileiro indistintamente de identidade de gênero, sexo, cor da pele e classe social é condicionada a situações diversas que interpelam diretamente a compreensão dos direitos de cada cidadão. Ainda que perante o que reza na Constituição que todos somos iguais, na realidade cotidiana teremos provas de que as diferenças serão mais latentes e presentes.

Para tanto, Dornelles (2013) enfatiza que:

Muitas vezes temos a nítida impressão de que o violador dos direitos humanos, o criminoso, é o Estado, o poder existente, as classes poderosas, que não garantem as condições mínimas de existência para a população. Temos também a impressão de que as vítimas somos todos nós, que temos que viver em uma sociedade com tantos casos de desrespeito ao ser humano. Mas não resta a menor dúvida de que o lado que sempre perde é aquele constituído pelos pobres, pelos trabalhadores, favelados, homens sem terra, assalariados, donas de casa, assaltados, humilhados, expropriados e ameaçados por todos os lados. (DORNELLES, 2013, p.64)

O processo de redemocratização do Brasil, acompanhado por políticas de Estado que buscaram condições de equalizar a sociedade brasileira em aspectos que até então era de tamanhas diferenças, potencializou que por meio da CF vigente e demais leis, programas e projetos sociais, foi possível uma reorganização da sociedade e, a possibilidade de fazer com as gerações que se fazem presentes em nosso cotidiano, tenham mais transparência no reconhecimento de seu papel cidadão no mundo.

No entanto, não basta ter tal transparência, são necessários o protagonismo e a utilização de amparar-se nas leis, para que não ocorra qualquer tipo de violação dos direitos. Os direitos humanos, proporcionaram que a sociedade contemporânea possa se organizar de maneira que não aconteça o silenciamento de uma pessoa ou de um grupo por desrespeitar um direito enquanto cidadão.

Esse traço conjuntural resulta da conjugação de uma série de fatores, entre os quais cabe destacar: a) o incremento da sensibilidade e da consciência sobre os assuntos globais por parte de cidadãos(ãs) comuns; b) a institucionalização de um padrão mínimo de comportamento nacional e internacional dos Estados, com mecanismos de monitoramento, pressão e sanção; c) a adoção do princípio de empoderamento em benefício de categorias historicamente vulneráveis (mulheres, negros(as), povos indígenas, idosos(as), pessoas com deficiência, grupos raciais e étnicos, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, entre outros); d) a reorganização da sociedade civil transnacional, a partir da qual redes de ativistas lançam ações coletivas de defesa dos direitos humanos (campanhas, informações, alianças, pressões etc.), visando acionar Estados, organizações internacionais,

corporações econômicas globais e diferentes grupos responsáveis pelas violações de direitos. (BRASIL, 2007, p. 21-22).

Tem sido frequente notícias e publicações nas redes sociais e de telecomunicação, acerca de violação de direitos humanos: discriminação, processos de racismo, sexismo, machismo, homofobia, violência por parte da segurança pública. Todavia, essas condições só estão sendo cada vez mais reveladas, pela possibilidade que essas pessoas tem em entender seu papel social e seu lugar de fala. A entender dessa maneira, que teremos conjugado aos direitos humanos a inclusão social como elementar no processo de solidificação de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Para que se alcance um debate entorno da inclusão e da diversidade, há necessidade de reconhecimento dos direitos humanos, e nesse sentido, a abordagem de tais direitos atravessa o que por ora aqui se apresenta nesta investigação. A busca por um planeta mais solidário que vislumbre um outro viés societário e harmônico, exige, certamente, que mulheres e homens e suas individualidades, comunguem de um ideal de redução das desigualdades. Para tanto, um dos principais fatores deste acontecimento, se dá por meio da educação, por meio do reconhecimento de que as futuras gerações sejam educadas num viés solidário e fraterno. No entanto, Gentili (2009), destaca:

Não há como negar que [...], toda celebração de um tratado ou declaração pelos direitos humanos costuma ser um “exercício de frustração”. De fato, diversas tendências têm caracterizado a história contemporânea da educação latino-americana, colocando em evidência os sérios limites que são e serão enfrentados pela possibilidade de consolidar e ampliar as fronteiras do direito à educação no sentido que a Declaração Universal dos Direitos Humanos já proclamava em 1948. A combinação de alguns fatores define aquilo que, em outros trabalhos, identificamos como um processo de escolarização marcado por uma dinâmica de *exclusão includente*; isto é, um processo mediante o qual os mecanismos de exclusão educacional se recriam e assumem novas fisionomias, no contexto de dinâmicas de inclusão e inserção institucional que acabam sendo insuficientes ou, em alguns casos, inócuas para reverter os processos de isolamento, marginalização e negação de direitos que estão envolvidos em todo processo de segregação social, dentro e fora das instituições educacionais. (GENTILI, 2009, p. 1060-1061)

Diante do que Gentili (2009) enfatiza na reflexão acerca da “exclusão includente”, teremos no modelo educativo, nas políticas educacionais e direcionamentos da educação contemporânea, no caso brasileiro, que irão corroborar com a perspectiva trazida pelo autor. Potencializa-se esta concepção no que tange aos públicos que estão inseridos na

educação formal, que, no entanto, não têm representatividade, pertencimento ou protagonismo dos grupos minoritários, o que os exclui no ato educativo.

Três dos fatores que contribuem para produzir a universalização sem direitos e a expansão condicionada dos sistemas educacionais latino-americanos são: a) a combinação e articulação de condições de pobreza e desigualdade vividas por um significativo número de pessoas em nossas sociedades; b) o desenvolvimento fragmentado dos sistemas escolares e os enormes diferenciais de oportunidades que as escolas oferecem; c) a promoção de uma cultura política sobre os direitos humanos – e particularmente sobre o direito à educação – marcada por uma concepção privatista e economicista que, longe de ampliar, restringe às fronteiras desse direito às oportunidades de acesso e permanência no mercado de trabalho. A exclusão incluyente no campo educacional produz-se não apenas, mas em parte, graças à combinação destes três fatores. (GENTILI, 2009. p. 1064).

Em relação ao que o autor nos leva a refletir, o próprio conceito de inclusão para todos, enquanto proposta que todos sejam envolvidos no processo com as mesmas condições, irá se dissolver, no modo como a escola está estruturada e preparada para receber seus estudantes. Os acessos e as permanências, de um público diverso precisa ser revisitado enquanto sentido primário de ações práticas e problematizadoras dos papéis que meninos e meninas exercerão num futuro próximo quando estes forem mulheres e homens de outras gerações da produção social, cultural, econômica e política. Os projetos pedagógicos e educativos que não salientam as diferenças, porém, acompanham um propósito educacional homogêneo e regulatório. O que corrobora com condições ínfimas da maior parte da população em compreender seus direitos enquanto cidadãos.

Ainscow (2009) destaca:

Há uma tendência crescente de se ver a exclusão na educação de forma mais ampla, em termos de superação da discriminação e da desvantagem em relação a quaisquer grupos vulneráveis a pressões excludentes. Em alguns países, esta perspectiva mais ampla está associada aos termos inclusão social e exclusão social. Quando usada em um contexto educacional, a inclusão social tende a se referir a questões de grupos cujo acesso às escolas esteja sob ameaça, como o caso de meninas que engravidam ou têm bebês enquanto estão na escola, crianças sob cuidados (ou seja, aquelas sob cuidados de autoridades públicas) e ciganos/viajantes. Embora comum, a linguagem da inclusão e da exclusão social passa a ser usada mais especificamente para se referir a crianças que são (ou correm o risco de ser) excluídas da escola e salas de aula por causa de seu comportamento. (AINSCOW, 2009, p. 16).

O autor leva a refletir sobre a ideia de inclusão como aquilo que “diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão” (AINSCOW, 2009, p. 16). É nesse sentido que

se precisa compreender o papel da inclusão educacional, como ponte de outros diálogos possíveis, entre escola e comunidade. Visto que, se mantivermos em nosso cotidiano educativo as perspectivas da dominação e de uma proposta pedagógica e curricular que visa ao todo, sem considerar particularidades e singularidades dos estudantes, estaremos repetindo uma pedagogia da dominação e das hegemonias.

Os direitos sociais, de acesso aos diferentes meios e serviços: educação, saúde, economia apropriada, saneamento básico, cultura e arte, proporcionam às mulheres e homens condições de um digno viver. A negação de serviços essenciais às populações mais pobres, potencializa que estas fiquem a margem social, corroborando para os processos de exclusão e discriminação. As concepções de direitos sociais são diversas: “O conceito de direitos humanos é variável de acordo com a concepção político-ideológica que se tenha. A falta de uniformidade conceitual é clara, embora algumas pessoas teimam em apresentar uma única maneira de definir os direitos humanos” (DORNELLES, 2013, p.15).

Pensar na perspectiva unívoca em relação aos direitos humanos, é, a busca por uma homogeneização da sociedade mundial, quando em verdade, não existe essa homogeneidade, porém, pensamentos, concepções e vivências culturais das mais diversas. A partir destas distinções socioculturais e ambientais destes sujeitos, é preciso compreender que tais direitos não são universais, eles são transitórios e focados a alguns, e não para todos.

A combinação dos processos de construção de cidadania nacional com o de definição e expansão dos direitos humanos levanta um grande desafio sobre quem são os sujeitos destes direitos. As exclusões históricas de mulheres, escravos e seus descendentes, crianças, prisioneiros, grupos étnicos, limitam o exercício destes direitos. A obstrução do gozo dos direitos, por exemplo, no acesso à justiça, ou à terra, ou ao direito à saúde, especialmente para grupos que foram e são discriminados pelo Estado e pela sociedade inviabiliza um Estado democrático. O fato de que as instituições funcionam para alguns empoderados econômica e socialmente apenas reproduz o funcionamento de uma sociedade de privilégios, uma sociedade medieval que as noções de cidadania e direitos vieram para transformar. Portanto, a construção de um lugar no mundo para todos, de acesso ao debate político e de expansão da base da cidadania, local ou global, é ainda um grande desafio. (DORA, 2018, p. 60).

A luta por direitos que levem a não alienação de qualquer pessoa ou grupo social, ainda que isso esteja em pauta/defesa no discurso escrito da lei e, não no que emerge de práticas que permitam que todas/os sejam proporcionadas/os ao usufruto de tais

condições, potencializa a diminuição de condições severas de preconceitos e discriminações sofridas por algumas pessoas.

Em relação aos direitos humanos, destaca-se três concepções fundamentais, o que certamente constitui parte do ponto ao qual se quer chegar aqui neste estudo, para entender o processo de inclusão; 1) a concepção metafísica e abstrata (DORNELLES, 2013, p. 16), que fará jus a um conceito divino em que Deus sob todas as coisas é o detentor de todo saber que proporciona a “razão natural humana (como no Feudalismo)”, que ocorrera durante o século XVIII e ancoraria aspectos inerentes da Escola do Direito Natural, partilhando de um conceito da divindade do Espírito Santo. 2) Os direitos serão fundamentais, desde que estes sejam reconhecidos pelo Estado, esse que determina e estipula sua essência e razão. O Estado, por meio de sua força legislativa, é quem irá corroborar com os direitos, destituindo assim a ideia da força divinal e da natureza de Deus, onipotente. Essa concepção ganha força no que concerne ao escrito em lei, daí então a validade do direito.

Por último, 3) teremos desde Dornelles (2013), a concepção que, identificará muitos estudos pela linha filosófica do problema em si:

A [...] concepção se desenvolveu durante o século XIX, partindo de uma explicação de caráter histórico-estrutural para fundamentar os direitos humanos. Surgiu como crítica ao pensamento liberal, e entende que os direitos humanos, como estavam enunciados nas declarações de direitos e nas constituições dos séculos XVIII e XIX, não passavam de expressão formal de um processo político-social e ideológico realizado por lutas sociais no momento da ascensão da burguesia ao poder político. A inspiração dessa concepção surge principalmente das obras filosóficas do pensador alemão Karl Marx. (DORNELLES, 2013, p. 17).

No caso da sociedade brasileira, constituída por um largo contingente de diferentes sujeitos, - mulheres e homens - com concepções culturais, sociais e econômicas das mais diversas, amplia juntamente a isto o sistema excludente e de discriminação, visto tais diferenças não dialogarem entre si. A existência da diversidade, pressupõe a infeliz ação discriminatória e excludente. A diversidade que é significada principalmente pelas causas do movimento de homossexuais gays no final dos anos de 1960, quando nos Estados Unidos ocorreu a rebelião Stonewall Inn, Greenwich Village<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Stonewall Riot (Rebelião de Stonewall) durou seis dias. Na manhã daquele 28 de junho de 1969, um grupo de gays, lésbicas e travestis, incomodados com as condições que a polícia local colocava ao público LGT à época em condições marginalizadas e de constante perseguição. Abriram confronto com a polícia, chamando atenção das autoridades e da população mundial para as condições que o as pessoas LGT, hoje ampliada essa sigla para LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Queer/Questionando,

Por pensar que as diferenças se instauram nas condições que homens e mulheres identificam seus lugares de fala, que historicamente foram silenciados, também serão questionados os direitos humanos e a ideia de igualdade, fraternidade e liberdade, e porque não ainda a solidariedade, como aportes de um planeta mais justo. Nesse sentido não há condições de harmonia e o acesso aos bens materiais e imateriais da humanidade.

No Brasil, como na maioria dos países latino-americanos, a temática dos direitos humanos adquiriu elevada significação histórica, como resposta à extensão das formas de violência social e política vivenciadas nas décadas de 1960 e 1970. No entanto, persiste no contexto de redemocratização a grave herança das violações rotineiras nas questões sociais, impondo-se, como imperativo, romper com a cultura oligárquica que preserva os padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada. (BRASIL, 2008, p. 22).

A tais condições vivenciadas pelos países latino-americanos, seguindo o debate trazido na apresentação do Plano Nacional de Direitos Humanos, deve-se pensar o poder coercitivo que as ditaduras demarcaram nestes países. No caso brasileiro, entender a ditadura cívico-militar como um processo que demarcou a sociedade em condições paradoxais de poder e submissão. Condições trazidas por um Estado autocrático, em que a população não tem voz, apenas o dever de cumprir com as ordens centradas no governo.

O século XXI tem apresentado em sua coletividade e individualidade de sujeitos, inquietações sociais que corroboram para militâncias que interpelam as políticas públicas, muitas vezes focadas em interesses dos Estados, com potencial para o desenvolvimento econômico, rejeitando e colocando os problemas sociais nas últimas instâncias. Pode até ter havido reduções nos níveis de empobrecimento dos países latino-americanos nas últimas décadas, em especial nos anos de 1990, no entanto, o alargamento de diferenças entre ricos e pobres, prevaleceu com exponencial aumento (BISSOTO, 2013), corroborando assim, com a ideia de que os interesses políticos e do empresariado fomenta os índices de desigualdades e, conseqüentemente a exclusão. Vivemos tempos em que as utopias ainda não são concretizáveis, em que a humanidade, ainda vê as diferenças como ofensivas, incômodas e carece de serem tratadas como tais, ou seja, diferenças.

---

Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan-Sexuais/Poli, Não-Binárias e mais), sofriam. É salutar destaque a essa situação de Stonewall Riot, para entendermos que os movimentos de luta não por igualdade, mas pelo respeito as diferenças sobressaltam para os diferentes povos, de diversas maneiras, acolhendo políticas públicas e sociais para amparo a essa parcela da população ou, mesmo criminalizando ou até condenando a pena de morte, o que ainda ocorre em algumas sociedades principalmente no continente Africano e países do Oriente Médio. Os anos de 1960 acompanhando processos de repressão, também havia uma efervescência em relação às lutas de populações ou grupos minoritários, ampliavam-se os movimentos das mulheres, das pessoas não brancas e também do público referente a diversidade sexual e de identidade de gênero. É indicado o documentário Stonewall: Onde o Orgulho Começou (2017) <https://www.youtube.com/watch?v=K4PGHXqCbGE>.

O Brasil se apresenta, ainda nos dias de hoje, como um forte paradoxo, entre desenvolvimento e miserabilidade expoentes. Teremos aspectos industriais de última geração e acompanha-se um processo de ocupação da 70ª posição na miserabilidade da população mundial (DORNELLES, 2013). Nesse sentido, imbricam-se contradições em um único espaço. E nesse sentido, como estabelecemos um processo formativo diferenciado a todas e todos, quando nos lugares mais isolados, ou nas grandes metrópoles do país, teremos sujeitos que nem de longe serão reconhecidos como cidadãos, pois ainda, em plena a terceira década do século, o isolamento se perpetua na invisibilidade destes “não cidadãos” do direito à existência.

Concepções de cidadania, de direitos iguais, condições que determinam que as mulheres e homens exerçam papéis, enquanto cidadãos, sem qualquer distinção de credo, raça, sexualidade como elementos que entendem o sentido de igualdade, fogem ao contexto explícito e real de sociedade, foge à organização social em que o poder político e jurídico corroboram na prática com essa condição. Pois distante desta realidade, teremos sim, como anteriormente já fora mencionado, desigualdades latentes e radicais que interpelam pelas diferenças sociais, culturais e econômicas de tais sujeitos.

A diferença tem como significado, tudo o que é variado, sortido, múltiplo. A diversidade de condições, situações, das coisas do mundo, são elementares como o que se define por diferença. Na construção da sociedade, no momento atual, é notório que as diferenças estão cada vez mais latentes, mais expressivas e se agrupam na condição única de fortalecer identidades, de estabelecer vínculos e militar por um propósito exclusivo de um determinado grupo.

Temos largas discussões acerca dos direitos humanos, e que vai ao encontro de proposições muito fortes em relação à inclusão de sujeitos, perpassando os aspectos sociais e culturais de maneira mais ampla; abarcam aqui processos históricos. Para que se consiga compreender o questionamento da ideia ampliada de acesso e permanência na educação, mas não se abre um espaço de incompletude nos achados para quem ainda não tem as mesmas condições e possibilidades de acesso, permanência e conclusão de seus estudos.

Para encaminhar outros debates que se entrelaçam com as questões dos direitos humanos, retomo a Declaração Universal de 1948, Art. 2º, Par. 1, na defesa de que:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (ONU, 1948, p. 4)

Em suma, deve-se entender a identidade da igualdade entre todas as pessoas, sem nenhuma distinção e, desse modo, um processo colaborativo, emancipador e acima de tudo, que a humanização de tais direitos seja, não apenas respeitada, mas posta em prática como equilíbrio no processo de manutenção de um mundo solidário, em que os aspectos socioambientais estejam no protagonismo da equidade e igualdade.

Em um tempo em que os direitos sociais e culturais são amplos e salientam a ideia de que mulheres e homens reconheçam seus papéis sociais bem como as condições que lhes garantam um processo de bem-estar, de bem viver, em condições múltiplas que gera a qualidade de vida, os direitos humanos são tidos como aspectos socioambientais necessários à compreensão da vida planetária desse momento histórico em que estamos imersos.

A partir das premissas da Declaração de 1948, em que as ideias corroboradas pelos países membros das Nações Unidas proporcionaram, as concepções que se fazem presentes acerca de igualdade se reforçam por ações de inclusão social e que se baseiam sim, no que trata de sociedades equânimes e que se distanciam cada vez mais dos preceitos de discriminação, preconceitos, racismo, xenofobia, machismo, sexismo, homofobia, dentre tantas outras formas de fobia social.

A inclusão social é elemento-base nas discussões acerca das diferenças, da diversidade, de aspectos referentes à cultura, economia, educação, saneamento básico, segurança pública, dentre todas as demais condições que levam a sociedade nas vivências de exclusão e inclusão. Na fragmentação social por meio de uma estratificação diretamente ligada ao poder aquisitivo, que, por consequência, promove outras formas de se ver e rotular o cidadão.

A inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isso, participam efetivamente. Segundo o referido paradigma, identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração. Nos contextos sociais inclusivos, tais grupos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela. Assim, em relação dialética com o objeto sócio-cultural, transformam-no e são transformados por ele. (CAMARGO, 2017, p. 1).

A inclusão social de maneira mais ampla, proporciona na sociedade em geral, a diminuição das desigualdades, fomentando no sujeito comum, que busque, através de suas representatividades e, mesmo através de movimentos sociais, organizações, grupos

e militância que permitam a tais pessoas terem voz e buscarem por meio de uma luta cotidiana, maneiras diversas de estabelecer um vínculo cada vez maior com o que por hora pode-se chamar de autonomia e protagonismo.

A inclusão se estabelece no tocante de se entender as condições múltiplas de segregação, discriminação, exclusão e preconceitos, sofridas por diferentes grupos minoritários: pessoas com deficiência, homossexuais, transexuais, mulheres, negros, indígenas, pobres, imigrantes, mulheres e homens oriundos de continentes, países e regiões que sofrem com miserabilidade, guerra e endemias. Enfim, são inúmeras as formas que se fizeram presentes das causas de luta mais ampla em relação à inclusão social.

Segundo Almeida:

Inclusão social é um conceito amplo, que envolve toda a sociedade, abrange áreas diversas e tem relação direta com as desigualdades sociais. A palavra „inclusão “vem sendo consolidada e cada vez mais usada, estando presente no PPA do governo Lula, documento que orienta a efetivação de programas que normatizam a organização da sociedade civil, [...] O discurso de inclusão está diretamente ligado à pertinência produtiva ou consumista na estrutura capitalista, de modo que quem produz ou consome é, segundo a lógica do capital, considerado incluído. A inclusão social apresenta-se como um discurso que justifica ações que favorecem o desenvolvimento de condições de vida para que as pessoas possam produzir e consumir, sendo então incluídas na sociedade capitalista. (ALMEIDA, 2009, p. 163,164)

É salutar o entendimento do capital como principal responsável no que diz respeito a esse processo de inclusão/exclusão. Como a autora acima enfatiza, o discurso vem acompanhado de amarras e práticas que exercem função de destaque aos sujeitos que são, socialmente, produtivos. A inclusão se faz na condição de estabelecer que a partir da disponibilidade de ter uma renda, e essa quanto maior mais condições de ser incluído ou de acesso a lugares e bens de consumo lhe serão proporcionadas, ou seja, a inclusão, diretamente ligada ao consumo.

Não existe apenas uma conceituação acerca da inclusão, para tanto, seria necessário reconhecer a maior parte das condições de exclusão, condicionando dessa forma, os sentidos que se estabelecem para o debate acerca da inclusão social. A CF/1988 (BRASIL, 1988), estabelece a condição de inclusão social, como um dos deveres do Estado, bem como dos direitos civis, considerando-se dessa forma a ideia de que todos somos iguais perante a lei. Poderia dizer ainda que a inclusão está diretamente atrelada aos direitos e deveres do cidadão, construir vínculo com as alianças que se estabelecem

entre diversos países no sentido mais amplo de consolidar a condição de harmonia e de amparo aos diversos sujeitos, sem qualquer distinção.

Se sabe que de um país a outro existirão formas de garantir e reconhecer a inclusão como algo homogêneo. Por exemplo: no Brasil existe o reconhecimento de que os homossexuais podem estabelecer vínculos afetivos e constituir-se como família, diante de casamento civil e reconhecimento público para que essa condição esteja focada a incluir o público homossexual em uma diminuição das condições de exclusão vividas por esse público há muito tempo.

Segundo Mendonça et. all.

A heteronormatividade refere-se à crença na superioridade da orientação heterossexual e na conseqüente exclusão, proposital ou não, de indivíduos não heterossexuais, de políticas públicas e organizacionais, eventos ou atividades. Existe um rechaço das mulheres e dos homossexuais, já que os mesmos são citados como simbolicamente semelhantes às mulheres. A heterossexualidade é mantida através de uma dupla negação, igualmente sexualizada: mulheres e homossexuais, sendo que ambos devem ser “dominados”. (MENDONÇA et all, 2009, p. 108)

A citação acima trazida é uma das maneiras de se entender o processo e a estigmatização que são sofridos por esse público, poderia ter exemplificado com o segmento das mulheres ou mesmo de pessoas negras, mas a maneira de buscar compreender como a sociedade se impõe em relação ao estabelecimento de normas para referenciar-se enquanto grupo de dominação e os minoritários da exclusão.

Perpassando outros aportes da inclusão, na legislação brasileira, o entendimento de que o cidadão deve ter condições de educação, saúde, saneamento, segurança, cultura e demais condições que assim desenham a ideia de cidadania, promove investigações necessárias a ser destacadas. Nesse sentido, a continuidade desse estudo, centra-se dentro da prerrogativa do acesso e permanência na educação, estabelecendo assim, diálogos acerca das questões étnico-raciais.

Os movimentos educacionais, ou seja, o acesso, o pertencimento do estudante, para a permanência desse se relaciona diretamente à questão da cor da pele, do racismo que se incute na estrutura social, precisam ser percorridos, para se compreender como a educação para além da cultura e da história afro-brasileira é compreendida como significativa e viva no contexto social e educativo no Brasil. Compreender que as políticas educacionais conduzem e produzem o discurso de que todos tenham as mesmas condições de aprendizado é fomentar o distanciamento e alijamento dos mais pobres nesse processo de formação.

Na contextualização que persiste em relação às formas de acesso, de permanência e o protagonismo profissional de pessoas excluídas socialmente do direito à educação é o movimento que tende a questionar a formação de professores, de questionar as trajetórias formativas, que precisam ser amplas no que significa a compreensão da escola, da sala de aula como lugar heterogêneo, diverso e plural. Estes egressos da Pedagogia, hoje professores, num reconhecimento potencial de sua negritude, de seu corpo como movimento político é, a ação direta do que e como a formação garante a liberdade da abolição num protagonismo sem a necessidade de porta-voz de representatividade, mas de ser esse sujeito sua própria representação/ação.

Para tanto, se faz necessário o entendimento de como os processos educativos de acesso e permanência, enquanto concepção que se alicerça na condição formativa de meninos e meninas, mulheres e homens de diferentes idades, condições de aprendizagem, estruturas sociais e culturais, das condições intelectuais estiveram e estão em transformação, não apenas num aparato legal da coisa em si, mas de propostas pedagógicas, de reconhecimento das diferenças, do entendimento de que esse estudante precisa ter pertença ao seu lugar de aprendizado, identificando no seu arcabouço teórico e de referências às identidades autorais e de autoridades que lhes representarão enquanto sujeitos.

## **1.2. Raça: O negro e a exclusão viva: reflexos da ancestralidade escravizada**

Estamos no ano de 2023, terceira década do século XXI, no entanto, não é tão largo o espaço/tempo que separa o processo de segregação, por conta do processo escravista, para o tempo em que a liberdade deveria ser algo inalienável, na condição não-discriminatória, tampouco racista, a qual vivemos na sociedade brasileira. Negros, brancos, indígenas, pardos, amarelos, são inúmeras as nomenclaturas presentes no nosso cotidiano, para diferenciar algo que no mundo e na coletividade humana em verdade não existe, o que se consolidou como esse ideal de separação hierárquica entre os diferentes, ou seja, raça.

Na taxonomia de Bloom (FERRAZ & BELHOT, 2010), ciência que estuda a classificação dos seres vivos, a concepção de raça não existe. Nesse sentido, a concepção de raça está relacionada a um processo social, vinculada ao mundo hegemônico e de dominação dos países desenvolvidos, que foram responsáveis pelo processo de

colonização, escravização e a centralização de poder e dominância em relação aos demais países.

[...] a raça será um complexo perverso, gerador de medos e tormentos, de problemas do pensamento e de terror, mas sobretudo de infinitos sofrimentos e, eventualmente, de catástrofes. Na sua dimensão fantasmagórica, é uma figura nevrose fóbica, obsessiva e, porventura, histérica.

Quanto ao resto, trata-se do que se apazigua odiando, mantendo o terror, praticando o alterocídio, isto é, constituindo o Outro não como *semelhante a si mesmo*, mas como objecto intrinsecamente ameaçador, do qual é preciso destruir, devido a não conseguir assegurar o seu controle total. Mas, [...] a raça é também o nome que deve dar-se ao ressentimento amargo, ao irrepreensível desejo de vingança, isto é, à raiva daqueles que lutaram contra a sujeição e foram, não raramente, obrigados a sofrer um sem-fim de injúrias, todos os tipos de violações e de humilhações e inúmeras ofensas. (MBEMBE, 2014, p. 25-26).

O autor faz uma descrição rica e importante de se pensar acerca da perversidade da racialização. Considerados os fatos humanos que constituem formas destrutivas e mesmo autodestrutivas na condição de que a potencialização da raça, como algo ameaçador, promove um movimento hierárquico e controlador de atos discriminatórios e racistas, pondo em evidência a exclusão de sujeitos.

Entender que a exclusão social do contexto atual está enraizada em um movimento que atinge gerações em séculos anteriores ao mundo moderno é saber que essa está diretamente circunstanciada na condição de segregar e diferenciar sujeitos, mulheres e homens por suas peculiaridades e nos processos sociais constituintes dos sujeitos e sua diversidade: cultural, econômica, intelectual, de acesso a serviços e bens que deveriam ser comuns para todas e todos.

No encontro com essa multiplicidade de diferenças que se fazem presentes em nosso cotidiano, o processo histórico que atravessa a vida da população negra, não apenas nas condições locais (brasileira), mas na conjuntura mundial, que corrobora com a condição racista, segregacionista e discriminatória, se une ao histórico secular que fora proporcionado pela captura de grupos étnicos negros de diferentes lugares do continente africano, em diferentes épocas, como forma de escravização e o aporte dominador que legitimou, por uma só perspectiva a ideia de hierarquias e de desvalorização e desrespeito à população negra.

Desde os primeiros dias de vida nacional aos dias de hoje, o privilégio de decidir tem ficado unicamente nas mãos dos propagadores e beneficiários do mito da “democracia racial”. Uma “democracia” cuja artificialidade se expõe para quem quiser ver; só um dos elementos que a constituiriam detém todo o poder em todos os níveis político-

econômico-sociais: o branco. Os brancos controlam os meios de disseminar as informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país. Não está patente que neste exclusivismo se radica o domínio quase absoluto desfrutado por algo tão falso quanto essa espécie de “democracia racial?” (NASCIMENTO, 2016, p. 54).

A antagonia presente no que fora defendido por muitos: o sentido de democracia racial, percebendo-se isso de uma ótica que se acreditava que o racismo no Brasil foi mais brando do que em outros países, potencializou tal discurso, e a defesa, tão logo os primeiros tempos do século XX, de que os negros viveriam tão igualitário aos brancos, pois não houve como nos Estados Unidos e na África do Sul, por exemplo, os fatos segregacionistas tão explícitos. O que ressoa falsamente e potencializa o racismo estrutural brasileiro.

Sacramentou-se em periferias e grandes centros urbanos a ideia de que sujeitos negros estão e são marginais. Mas afinal de contas, esse ser marginal pode ser significado por sua conduta enquanto cidadão que vive na periferia, destacando aí o lugar em que ele vive. A condição de ser uma pessoa operária desde sua origem pobre, para o atravessamento da cidade para sua atividade laboral, fomenta que essa marginalidade poderá se dar pelas faltas de oportunidades, pelas condições que não proporcionaram a essas pessoas a permanência nos processos formativos, o que reflete na sua produção para a economia, vistas do sistema capitalista que estamos embutidos.

Vamos ver aqui alguns dos grupos que estão envolvidos no processo de exclusão social de tais direitos: mulheres; povos negros, povos indígenas; comunidade homossexual; pessoas pobres das periferias; imigrantes; pessoas migrantes de diferentes regiões em um mesmo Estado. Fatores estes que salientam o processo de fobias e discriminações, levando tais sujeitos à exclusão social. Segundo Bissoto:

Contemporaneamente, a exclusão social pode ser caracterizada como o afastamento, de indivíduos ou populações, das redes socioculturais que suportam os indivíduos em sua vida cotidiana: família, amigos, recursos da comunidade (como sistemas de saúde, centros comerciais, de negócios, culturais e de lazer, transporte, vias públicas, escolas, etc.) e ambientes de trabalho, dentre outros. Esse afastamento se efetiva pela dificuldade ou pela negação de acessos desses indivíduos e/ou grupos, a essas redes socioculturais. É um conceito que se refere tanto à privação na atenção às necessidades e direitos humanos básicos, como às questões envolvidas no isolamento e estigmatização social daqueles considerados “diferentes”. (BISSOTO, 2013. p. 96).

A condição do sujeito negro no Brasil tem uma multiplicidade de aspectos que corroboram com a ideia de inferioridade e do silenciamento de vozes, ideias e perspectivas intelectuais que potencializam estes sujeitos para além de questões teóricas ou das vivências que não são sentidas na pele. Tratar da condição negra, pelo viés da inclusão, necessariamente é vincular esta ideia a uma discussão acerca das situações em que discriminam e excluem mulheres e homens dos direitos que são inalienáveis a todos.

Ao longo dos séculos, os brasileiros se acostumaram a expressar juízo de valor estereotipado sobre a aparência e a cultura do negro brasileiro. Quem não ouviu ou se referiu a uma situação desagradável com a expressão “a coisa ta preta”; o cabelo afro como “cabelo ruim”; “as únicas coisas de que negros entendem são música e esporte”, entre outras. São frases preconceituosas presentes na linguagem cotidiana da população. (SANTOS, 2009, p. 23).

O século XXI iniciou com muitos debates acerca da maneira como a educação tem se moldado, no Brasil e demais países do mundo ocidental, buscando estabelecer formas para que todos tenham direito de acesso e permanência à educação escolar, instigando ainda o mínimo de qualidade que seja garantido nos diversos modos de aprender. Com tal prerrogativa, buscam-se caminhos para que ninguém venha a ser segregado, ou sofrer qualquer tipo de discriminação, preconceito, por credo, raça, etnia, religião dentre todos os demais aspectos que se constituem numa ideia de diversidade.

As relações entre “nós” e os “outros” estão carregadas de estereótipos e ambiguidade. Em sociedades em que a consciência das diferenças se faz cada vez mais forte, reveste-se de especial importância que educadores/as e alunos/as se aprofundem em questões tais como: quem incluímos na categoria “nós”? Quem são os “outros”? Como caracterizamos cada um destes grupos? (CANDAUI, 2008, p. 28-29).

Não é metafórico, tampouco distante da sociedade atual, que a ideia de “nós” compreende o começo de uma identidade destes “nós” ou seriam os “outros”, desde a perspectiva de um mundo centrado no homem branco heteronormativo, detentor de poder e posses. Que desde essa premissa de se centrar nesta perspectiva, a concepção de “nós” ou de “todos” irá assumir uma hierarquização, condizente a uma característica verticalizada de sociedade. Na pirâmide social de aceitação e inclusão, pauta-se sempre que prioritariamente homens brancos são melhores vistos e recebidos nos diferentes espaços, bem como suas percepções, ainda que contraditórias, são mais bem aceitas, em relação ao mundo. Tão logo, as mulheres brancas seguem a condição de aceite nas diferentes frentes e raízes sociais.

No campo de trabalho, da educação, das condições financeiras e de ação e protagonismo social, a brancocentrização constitui a ideia de que as possibilidades para pessoas de pele clara são mais bem consideradas do que para as pessoas negras. Mas não para por aí, pois na escala verticalizada de tais condições, o homem negro terá direitos e acesso aos bens produzidos, com maior facilidade que as mulheres negras. Feministas negras ecoam vozes, no que se chama de lugar de fala, condizente à busca por identificar o lugar da mulher negra, diante de tantas condições adversas e excludentes.

Akotirene (2020) destaca:

Sem embargo, às feministas negras não resta alternativa intelectual senão a de abarcar o transatlântico e dar sentidos, além da cosmovisão colonial, às relações de poder reconfiguradas pela modernidade, imbricadas e postas à apreciação analítica da teoria interseccional; construindo uma canoa de resgate discursivo daquelas e daqueles outros, negados por critérios raciais e por separatismos identitários, a ponto de raça, categoria analítica imprescindível na abordagem interseccional, sofrer inferiorização diante de sexualidade e gênero, pois o branco LGBT, a mulher dita ocidental, a classe trabalhadora e o brasileiro mestiço jamais declaram que são brancos no Brasil, e deixam de analisar a branquitude auto-invisibilizante para se transvestirem ora de esquerda, ora de não-binários, ora somente de humanos, tendo em vista, biologicamente, raça inexistir. (AKOTIRENE, 2020, p. 40-41).

A democratização de um ideal de diversidade não acompanha os modos de vida e os lugares de estada de tal democracia. Num campo minado de preconceitos a abordagem interseccional é de grande valia, principalmente para o grupo de mulheres cisgênero ou transsexuais, ou não-binárias negras. Considerando que a forma como, ao longo da história, as mulheres; e em maior decorrência; as mulheres negras são tratadas sob a ótica sexista, racista e machista, buscando caminhos a submeter essa mulher a um patamar de menos valor enquanto ser humano.

A inclusão se dá, de maneira subjetiva, como forma de suprir as condições históricas de exclusão de diversos grupos que não tiveram os mesmos direitos de acesso aos diferentes bens e serviços. Nesse sentido, a população negra se enquadra na condição de excluída pelo racismo incrustado que degenera diferentes maneiras de relacionar-se com mulheres e homens de peles escuras.

No século XX, essa mulher de pele escura ocupou os lugares mais subjugados como o da exclusão. Subemprego, sociedade que marginalizava essa mulher por sua fisionomia e estrutura física; pela falta de condições de formação que levou muitas destas mulheres a não serem alfabetizadas e, principalmente, uma condição bastante incômoda, a referência escravista vinculada ao povo negro, ainda na atualidade. Processos que

levaram muitas destas mulheres a exercerem profissões de empregadas domésticas, babás, que davam o mínimo possível de um salário, excluídas de direitos e, muitas vezes, em trabalhos análogos, sem folga e sem vínculos com suas famílias.

Rios e Lima (2020) destacam aspectos muito importantes de serem tratados acerca do feminismo negro. A necessidade de entender que o feminismo, em seu amálgama mais amplo, não salienta as peculiaridades e carências das mulheres negras, isso se reproduz no fato de que o sexismo e o machismo se traduzem pela considerável condição de uma sociedade mundial dominada pelos padrões hegemônicos do que foi historicamente construído como aceitável, ser homem branco, heterossexual, cristão e economicamente seguro (RIOS e LIMA, 2020). E nesse sentido, o movimento de exclusão pela condição feminina negra é o que tangencia para que esse grupo social seja inúmeras vezes mais invisibilizado.

O ativismo das mulheres negras no Brasil está perpetuado nos movimentos sociais e de cultura nos anos de 1950 e 1960, anteriores ao golpe militar de 1964. Rios e Lima (2020) destacam:

Os primeiros grupos organizados de mulheres negras emergiram dentro do próprio movimento negro. Isso pode ser explicado primeiro pelo fato de que os setores não manuais da população negra que competem no mercado de trabalho são os mais expostos a práticas de discriminação. Há portanto, no movimento negro, uma crescente consciência política do racismo, sua manifestação e relação com a exploração de classe. Em segundo lugar, o movimento de mulheres, originado nos setores mais progressistas da classe média branca, frequentemente “se esquece” da questão racial. (RIOS e LIMA, 2020, p. 148)

A estrutura histórico-social estabeleceu, ainda, que a população negra estaria vinculada a um processo de submissão e de marginalização. Tais condições se estabeleceram pelo poder imposto, diante da escravização negra, bem como das condições desumanas às quais mulheres e homens viveram por séculos. A classe dominante, constituída pelos colonizadores, brancos, provindos da Europa, majoritariamente de Portugal, estabeleceram um vínculo de proprietários destes sujeitos, condicionando-lhes à situação de mercadoria e mão-de-obra.

Os processos de resistência do povo negro, fica por muito invisibilizado nas páginas não escritas ou arrancadas dos livros de história. Não é metafórico, é realidade. Nos processos de resistência e as maneiras como os negros ainda escravizados que sobreviviam à travessia transatlântica, ou mesmo, os que nasciam em solo brasileiro

escravizados, constituíam maneiras de resistir, se comunicar e mesmo de criar sociedades paralelas à Colônia e ao Império.

Os quilombos se destacam como os lugares de refúgio e proteção aos escravos foragidos. Esse espaço reservaria à população negra o modo de resistir e não se submeter às condições desumanas do escravismo dos colonizadores, se atrelam, então, aos movimentos mais remotos nas terras brasileiras de ir contra os processos hegemônicos impostos pelos invasores europeus.

Uma das características das comunidades formadas por escravos fugidos era a existência de alianças com outras comunidades: indígenas, comerciantes, libertos e pequenos agricultores. Conhecidas como quilombos ou mocambos, essas comunidades foram aparecendo em várias localidades brasileiras: próximas aos engenhos, às minas de ouro e pedras preciosas, nos sertões e nos campos. À medida que os quilombos iam surgindo, cada vez em maior número e em diferentes locais, a repressão aumentava, sendo feita por iniciativa dos proprietários, que colocavam os “capitães-do-mato” em busca dos fugitivos ou contratavam agregados para capturá-los, ou por iniciativa governamental, com expedições militares e leis mais severas. (LEITE, 2017, p. 69).

No entanto, os séculos XX e XXI, se caracterizam por um outro movimento, acerca da população negra, sendo que os anos de 1900, são de luta e busca por alcançar direitos sociais, até então negados a tais pessoas. Já o século XXI, tem se caracterizado pelo movimento de regularização de direitos e, da criminalização do racismo, preconceitos de diferentes tipos de fobias sociais. Não obstante, o Brasil tem uma característica racista, que se diferencia de outros lugares do mundo, consideradas as suas condições de país miscigenado e que, nesse processo, significa a discriminação à cor da pele do sujeito, o que em muito se distancia de outras realidades e vivências em outros países.

A clausura a qual a população negra vive está muito relacionada à discriminação e à racialização, como efeitos de um processo hierárquico de sociedade. Quando se estabelece a diferenciação entre negros, brancos e indígenas, se está estruturando um movimento de comparação, de dominação social e cultural. Haverá a necessidade de branqueamento da sociedade, como meio de estabelecer as amarras com a mesmice e de constituição de sujeitos degenerados. A isso é notório o que os higienistas trouxeram nos séculos XIX e XX, para comprovar tal hierarquização e discriminação, por meio da diferença racial (FANON, 2008).

Ser uma pessoa negra no Brasil é ter que permanentemente lutar contra estigmas que se estabelecem pelo viés mais conservador do modelo social. Um deles é a concepção

de que o racismo se extinguiu pela condição do Brasil ser um país miscigenado. Outra é a concepção de marginalizar as mulheres e homens negros por suas aparências. Outro aspecto que necessita de muito debate é a ideia da sexualização dos corpos negros, estabelecendo assim um potencial ideário de que são corpos abjetos que se caracterizam pela exploração da sexualização de mulheres negras e homens negros.

Estas concepções estabelecem outros vínculos dos sujeitos negros com sua identidade. Pela busca de serem respeitados e entendidos em condições de serem identificados pelo seu intelecto, pelas suas vivências e costuras sociais que constituem o Brasil enquanto nação.

É importante entender que no contexto histórico brasileiro, sem adentrarmos os séculos em que se sucumbiu a condição negra de mercadoria e mão-de-obra escravizada, passado os anos de 1800 e a chegada do século XX, com mais de uma década de abolição da escravidão por meio da Lei Áurea e outras Leis e decretos que sancionavam, antes do processo de abolição definitiva (Lei do Sexagenário<sup>9</sup>, Lei do Ventre Livre<sup>10</sup>, por exemplo), a condição do povo negro era complexa e marginalizada, considerados os processos de preconceito e, ainda de vista dos negros como ex-escravos, ou filhos e netos destes.

A primeira metade do século XX se dá como forma do negro brasileiro viver o processo de liberdade. Tempos de guerra, de revoluções, que intensificavam, não apenas a condição segregacionista, bem como de entender o papel do negro em uma sociedade desigual. Rezende destaca:

Na segunda metade do século XIX, foram produzidos vários materiais (romances, poemas, ensaios, entre outros) denunciando um dado padrão de organização e um dado padrão de domínio político que sedimentavam, em todos os planos da vida social, a naturalização da exploração e da miserabilidade a que o negro estava submetido. Evidentemente, o processo de colonização em curso no país tendeu a potencializar um pensamento que advogava a superioridade do branco, mas isto não impediu que surgissem vozes dissonantes neste debate. (REZENDE, 2014, p. 108)

Atentos à condição de vida a que o povo negro foi submetido, no movimento de abolição que se sacramenta como de uma ordem de despejo daqueles que deixaram de ter valor de mão-de-obra, proporcionou o inchaço de condições adversas, tais como o que

---

<sup>9</sup> (LEI Nº 3.270, de 28 de setembro de 1885), também conhecida como Lei Saraiva-Cotegipe, concedia liberdade aos escravos com mais de 60 anos de idade.

<sup>10</sup> A Lei do Ventre Livre (LEI Nº 2.040, de 28 de setembro de 1871) foi assinada pela Princesa Isabel e promulgada em 28 de setembro de 1871, considerando livre todos os filhos de mulheres escravas nascidos a partir de então.

ainda hoje se considera marginalização. Encontra-se nessa condição, a extensão da cidade enquanto território que passaria a ser habitado pelos negros e por seus descendentes, ao que então se dá o nome de favelas.

Rezende (2014) considera que a poesia dos oitocentistas da literatura potencializou para alguns dos escritores, poetas e literários a condição de evidenciar a figura do negro e do indígena, tendo como objetivo questionar o processo histórico que sobrepunha a figura do branco em superioridade aos indígenas e negros; “[...] eles afirmavam que esta desvalorização aviltava o país porque revelava a inexistência de qualquer projeto nacional inclusivo, [...]” (REZENDE, 2014, p. 108).

É necessário destacar a importância que Joaquim Nabuco e Manoel Bomfim, como dois idealistas e que militaram pela abolição da escravatura, tendo como objetivo não apenas a condição do fim da escravidão, sem um apoio aos então não mais cativos. Porém, considerando a importância destes então considerados como cidadãos, após 1888 e, promovendo a inclusão do povo negro de outra forma. Adotando as condições de vida, tais quais: educação e formação deste para atuar na fábrica, o que ficou apenas no desejo destes idealistas, mas que não aconteceu.

A abolição da escravidão, como já mencionado anteriormente, ocorreu apenas um ano antes da proclamação da República do Brasil, no entanto, desde a década de 1860, Nabuco e Bomfim, juntamente com outros idealistas e militantes pela causa da abolição, já debatiam e buscavam apoio da assembleia nacional para que isso viesse a acontecer. No entanto, o que é evidente (REZENDE, 2014), é que havia um questionamento por parte dos proprietários de terras e dos escravos, de como a economia daria continuidade sem a quebra das fazendas, bem como dos comércios e outros lugares que detinham da mão-de-obra escrava para sua movimentação, se isso viesse a ocorrer.

A escravização negra era confortável para os senhores de escravos, contrários a abolição. Não se pode descartar a condição de que a abolição só veio a ocorrer por pressão internacional, bem como a proibição de tráfico de negros por meio de embarcações transoceânicas. É necessário também enfatizar que nesse movimento que modernizava o mundo, por meio da indústria, em que o desenvolvimento social e econômico se distanciava mais do mundo feudal para o aprofundamento do liberalismo, condicionava que para tal desenvolvimento o Brasil necessitava de assentir a ideia de igualdade e liberdade para todo sujeito e, entendendo que para isso, o negro precisava ser reconhecido como cidadão. A partir de tais premissas, fez-se a libertação dos negros cativos e seus

descendentes que desde então nasceriam libertos, no entanto, sem era nem beira, condicionados a sorte da vida. (REZENDE, 2014).

À transição do trabalho escravo para o trabalho livre, da monarquia para a república. Ambas pensadas, discutidas profusamente por Joaquim Nabuco. O abolicionista Joaquim Nabuco levantava uma questão de significativa radicalidade para sua época: a maioria dos escravos era propriedade ilegal. Era-o tanto o escravo que nascera no cativeiro porque não havia custado nada ao seu senhor quanto o escravo comprado porque produzia muito mais do que o investimento que por ele havia feito o proprietário. (REZENDE, 2014, p. 112).

Como esse debate surge em conjunto com as ideias abolicionistas, fica mais complexo o entendimento de como seria o fim da escravidão. O que aconteceria com o povo negro? E assim sendo, pode-se definir que:

Essa questão levantada por Joaquim Nabuco tocava num dos pilares da sociedade vigente: a propriedade de terras e de escravos. Por isso ela parecia significativamente incômoda para aqueles que se empenhavam, no parlamento e na sociedade, para manter a escravidão. O seu radicalismo reformista voltava-se essencialmente para uma necessária transformação do escravo em cidadão. Mas, ao seu ver, isso deveria ser feito através da harmonização, da reconciliação. Era preciso, nesse processo de mudança, amenizar os conflitos, os confrontos e os enfrentamentos entre as elites brancas dominantes e o escravo. (REZENDE, 2014, p. 112).

É evidente a condição que fora dada ao povo negro no processo de extinção da escravidão. Um povo jogado à sua sorte. As circunstâncias daquele momento histórico, protagonizaram a condição de firmar a abolição como ato necessário, a partir das decisões no parlamento. Do movimento político e dos proprietários de terras e escravos na época, bem como de não haver outras formas para driblar os acordos internacionais que proibiam desde 1831 o tráfico negreiro com intuito de escravização.

Nesse foco, haveria os que seriam favoráveis a acreditar, como já foi mencionado anteriormente, no desenvolvimento do país, porém, àqueles que acreditavam que a extinção do regime escravista levaria a falência e a perda de condições que até então lhes eram cômodas. Havia ainda discussões acerca de como seria acomodado esse negro, como seria vista sua cidadania?

É preciso observar que não havia, no final do século XIX – assim como não há hoje em sua plenitude – uma sociedade civil organizada, um espaço público constituído por agentes capazes de operar um amplo balizamento das ações dos dirigentes. E como estes últimos não se viram pressionados a avançar rumo à implementação de melhorias nas condições de vida da população negra, obviamente a abolição acabou por se circunscrever à formalização de uma lei que declarava extinta a escravidão no país. (REZENDE, 2014, p. 116).

Dada a condição de libertos, como seriam os encaminhamentos com foco no povo negro? – Condição diaspórica e segregacionista presente no final do século XIX e começo do século XX é representada pela miserabilidade e pela perseverante luta dos negros por uma outra condição na sociedade brasileira. Ainda que perante a lei todos eram cidadãos, as marcas do cativo ainda imperavam na contramão da história. Estes eram marginalizados, perseguidos e segregacionados por uma condição que se perpetuava, e porque aqui não dizer, se mantém viva ainda hoje.

[...] ao longo do século XIX a discriminação dos não-brancos calcada no “estatuto da pureza de sangue” foi perdendo força e os critérios de diferenciação racial e as justificativas para a desigualdade social passaram a basear-se nos argumentos biológicos das teorias raciais, tidas na época como científicas e legítimas. Surgidas e difundidas a partir da Europa e dos Estados Unidos no século XIX para explicar a origem dos seres humanos, essas teorias contaram com muitas adesões no Brasil entre 1870 e 1930, sobretudo, entre intelectuais, políticos, juristas e médicos. As teorias raciais associavam determinadas características físicas, morais e culturais (como cor da pele, forma do nariz, textura do cabelo, modos de vestir, festejar, cantar e cultuar) à capacidade mental e ao nível civilizatório de indivíduos e grupos. As sociedades humanas foram classificadas/hierarquizadas em estágios civilizatórios diferentes, sendo a Europa considerada como o modelo de superioridade e civilização e os povos africanos e indígenas identificados como inferiores e atrasados. (DANTAS, 2016, p. 150).

Envolvidos pelo desejo de tal diferenciação, e amparados nas teorias, que hoje são consideradas sem qualquer nexos e que se desviam de todo teor ético científico, a ideia das classificações ou da racialização, potencializou o marco de tamanha discriminação e mesmo a ideia das diferenciações entre brancos e não-brancos, corroborando-se assim com o enunciado de Dantas (2016). O começo do século XX se constitui por um período de inúmeras transformações, acompanhadas de muitos conflitos e mesmo dos reflexos de revoltas que já vinham a ocorrer ainda no século XIX pelo fim do regime escravista, pelas revoltas dos negros contra a segregação e as atrocidades dos povos cativos.

[...] o que a população negra viu nas primeiras décadas republicanas foi a consolidação de projetos sociopolíticos excludentes e da ideia de raça como critério de classificação social e justificativa para a desigualdade. Durante esse período, negros e mestiços (quanto mais escura a cor da pele, maiores poderiam ser as barreiras raciais) foram alvo de práticas discriminatórias - ainda que sem fundamento legal, como ocorreu nos Estados Unidos. Mesmo assim, a população negra brasileira estava sujeita a sofrer impedimentos para frequentar bares, hotéis, clubes e salões de baile. Também precisou enfrentar restrições no acesso a instituições educacionais públicas e privadas, entraves para assumir cargos políticos e vagas conquistadas em concursos públicos, intimidação e violência policial, estando exposta a formas de tratamento racialmente desiguais características da escravidão. Essas práticas

discriminatórias existentes no período pós-abolição e a ausência de políticas públicas específicas para os egressos do cativeiro e seus descendentes colocaram a população negra em situação de desvantagem, limitando seu acesso a ganhos sociais que já eram bastante restritos para a população pobre em geral. (DANTAS, 2016, p. 151).

Nesse novo contingente de pessoas, que viriam também a vivenciar a margem social por uma fragilidade a qual o Estado brasileiro os colocou, visto os ex-cativos passaram a serem libertos, no entanto, em condições desvantajosas ao se pensar a condição de ir para o mercado de trabalho e, mesmo do processo educativo. Essas condições promoveram então que grupos de pessoas negras, começassem a se organizar em irmandades e organizações que, viriam a homologar um movimento negro disseminado em diferentes lugares do Brasil, promovendo acesso à cultura, educação e formação para o mercado de trabalho. Segundo Pereira (2016):

Alguns autores identificam três diferentes fases do movimento negro brasileiro ao longo do século XX: a primeira, do início do século até o Golpe do Estado Novo, em 1937; a segunda, do período que vai do processo de redemocratização, em meados dos anos 1940, até o Golpe militar de 1964; e a terceira, quando o movimento negro contemporâneo surge na década de 1970 e ganha impulso após o início do processo de Abertura política em 1974.(PEREIRA, 2016, p. 160)

A primeira fase se caracteriza pela organização das irmandades, e demais agremiações, que a partir disso iria criar a Frente Negra Brasileira – FNB, por volta da década de 1930. Tinha como objetivo incluir o negro na sociedade da época, no entanto não havia menções a uma transformação social. Tinha um forte caráter nacionalista, no entanto tinha uma estrutura bastante organizada, que proporcionou a ter uma média de 40mil associados naquele contexto histórico (PEREIRA, 2016).

A FNB serviu de exemplo não somente no Brasil, mas em outros países, para a luta contra o racismo. No entanto, houve as dissidências em relação a FNB, proclamando-se assim a criação da Frente Negra Socialista, o que impulsiona a identificação de uma pluralidade de ideias e crenças no movimento negro. A condição de lutas foi interrompida com o golpe de Estado de Getúlio Vargas no ano de 1937.

A segunda fase do movimento negro recomeça com o processo de redemocratização, por volta de meados dos anos de 1940. Para tanto:

Na segunda fase do movimento destacam-se organizações como o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias do Nascimento em 1944 no Rio de Janeiro, e a União dos Homens de Cor (UHC), criada inicialmente em Porto Alegre, em 1943, mas com ramificações em dez estados da federação. Da mesma forma que na fase anterior, a inclusão da população negra na sociedade brasileira, tal

como ela se apresentava, continuava sendo uma característica importante do movimento. Mas, por outro lado, a valorização de experiências vindas do exterior, principalmente da África e dos Estados Unidos, aparece com frequência em fontes históricas das décadas de 1940 e 1950. É importante destacar que nenhuma dessas organizações, como o TEN e a UHC, possuía o mesmo sentido da FNB. Não buscavam decididamente mobilizar a massa negra. Representavam mais a vontade de afirmação da dignidade, de busca de reconhecimento social e igualdade, da grande maioria dos negros. São exemplos nesse sentido a realização pelo TEN da I e da II Convenção Nacional do Negro (1945 e 1946) e do I Congresso do Negro Brasileiro em 1950. O TEN foi fundado com o objetivo primário de ser uma companhia de produção teatral, mas assumiu outras funções culturais e políticas logo depois que foi criado. Além de montar peças como *O Imperador Jones*, de Eugene O'Neill (1945) e *Calígula*, de Albert Camus (1949), o TEN foi a força propulsora do jornal *Quilombo* (1948-1950) e de campanhas de alfabetização em pequena escala, além de cursos e iniciação cultural realizados entre 1944 e 1946. (PEREIRA, 2016, p. 161).

O sul do Brasil teve importante força no movimento negro, com as organizações, irmandades, clubes e agremiações, que visavam a luta por menos discriminações em relação ao negro. Carlos da Silva Santos (1904-1989), foi um líder sindical e político que por décadas movimentou as diferentes regiões do Rio Grande do Sul, principalmente o eixo Pelotas, Rio Grande e Porto Alegre, para que o movimento negro fizesse vivaz a imagem do negro em diferentes frentes.

Santos foi o primeiro deputado estadual negro (PTB, MDB), a assumir a presidência da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. Há de se expressar a significativa imagem de Carlos Santos pela sua trajetória política e sindical naquele período histórico, bem como o que ocorrera no eixo Rio-São Paulo, principalmente, com o desempenho de Abdias Nascimento e seus sectários que pela literatura e a arte do Teatro Experimental Negro, potencializou uma visibilidade imensa no teor histórico da condição do negro que já chegara a metade do século XX ainda com enraizadas marcas do racismo institucional e a busca por desmistificar a ideia de uma democracia racial.

Desde os primeiros tempos da vida nacional aos dias de hoje, o privilégio de decidir tem ficado unicamente nas mãos dos propagadores e beneficiários do mito da “democracia racial”. Uma “democracia” cuja artificialidade se expõe para quem quiser ver; só um dos elementos que a constituiriam detém todo o poder em todos os níveis político-econômico-sociais: o branco. Os brancos controlam os meios de disseminar as informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país. Não está patente que neste exclusivismo se radica o domínio quase absoluto desfrutado por algo tão falso quanto essa espécie de “democracia racial”? (NASCIMENTO, 2016, p. 54).

É significativo o que Abdias Nascimento (2016) nos trouxe a pensar. É possível e necessário que nós vamos além desse discurso que foi produzido por Gilberto Freyre ainda na primeira metade do século XX. É de fato a negação de que houve racismo no Brasil, pois isso ameaçava um projeto de nação. No entanto, a luta constituída pelo movimento negro, pelas forças que se opuseram a esse mito da “democracia racial”, vieram trazer, talvez, a reflexão e a ideia do racismo institucional e do racismo estrutural o qual se faz presente na condição social do Brasil ainda em plenitude do século XXI.

O segundo movimento do movimento negro no Brasil foi interrompido pelo golpe ditatorial de 1964. Com a intervenção militar, o movimento foi quebrado por diferentes circunstâncias: perseguições, exílio, assassinatos e outras formas de reprimir o movimento. Entre 1964 e meados dos anos de 1970, quando ainda em plena ditadura, mas com uma breve abertura, o movimento negro se revigora. As organizações que até então mantiveram-se isoladas devido as questões do governo autoritário, se mobilizam e cria-se assim, o Movimento Negro Unificado – MNU.

A criação do MNU em 1978 é um marco fundamental na consolidação do movimento negro contemporâneo. Desde a *Carta Aberta à população*, divulgada no ato público de lançamento no MNU, realizado nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo em 7 de julho de 1978, podemos encontrar em todos os documentos a frase “por uma autêntica democracia racial” (como no cartaz abaixo). O MNU, embora tenha sido criado como “movimento unificado”, tornou-se uma organização com representações em vários estados brasileiros e acabou influenciando na criação de outras organizações negras pelo país afora. (PEREIRA, 2016, p. 162).

Derivado dessa organização, os passos que se seguiam no campo do movimento negro, entendida a necessidade de luta pelo reconhecimento do sujeito enquanto cidadão de direitos, o MNU tornar-se-ia o marco de maior referência em relação as causas negras, ligadas diretamente ao racismo, a exclusão social e demais discriminações presentes no contexto cotidiano de sociedade.

Os debates acerca do racismo institucional e do racismo estrutural irão necessariamente ser os levantes que consolidarão lutas diversas e que se unificam em uma só voz, no sentido e no desejo de não permitir que o racismo venha a intervir nas vidas de crianças, jovens e adultos negras e negros, majoritariamente viventes em periferias, favelas e outras margens sociais.

### **1.3. Racismo estrutural e racismo institucional: a educação do negro no Brasil os dias atuais e as determinações do século XX**

Os dados estatísticos que têm sido apresentados, quase que integralmente, antes do governo do ex-presidente da República Jair Bolsonaro (2019-2022), indicam índices muito alarmantes em relação ao processo discriminatório e de racismo que prevalece no Brasil desde o período escravista.

Em 2019, os negros representaram 76% das vítimas de homicídios. No mesmo ano, a taxa de homicídio de pessoas negras ficou em 29,2 (34.466); já a de não negros ficou em 11,2 (10.217 pessoas). O total de mulheres negras vítimas de homicídios subiu de 2.419 vítimas em 2009, para 2.468 em 2019. Já o número de mulheres não negras mortas caiu de 1.636 em 2009 para 1.196 em 2019. O risco de uma mulher negra ser vítima de homicídio em 2019 foi 1,7 vezes maior do que o de uma mulher não negra (IPEA, 2021, p. 3).

Diante das lutas em prol da busca por direitos menos desiguais, condições de outras oportunidades para a população negra que integram: direito de nascer sem ser discriminado; direito de crescer sendo respeitado por sua cor de pele e a cultura do seu povo; direito de inserção da vida educacional tendo todo aporte de aprendizagens múltiplas, buscando por meio da justiça ambiental o direito de aprender sobre outras óticas epistêmicas, respeitando e colocando em protagonismo a história que não foi contada dos povos originários, dos negros para além do cárcere da senzala.

Nesse sentido é válido refletir em Munanga (2020) que evidencia os diferentes estudiosos que desde o Século XV passam a exercer um papel de pseudojustificativas em relação à condição do negro e subjugamentos deste ser considerado inferior aos sujeitos brancos. Buffon, que destacaria a condição de “mutações no interior da espécie humana” (MUNANGA, 2020, p. 27), o que corroboraria com a condição de que os civilizados são os principais protagonistas no desenvolvimento da sociedade. Aqui se enaltece um discurso absolutamente racista.

“Para Helvétius, a inferioridade real dos selvagens não é resultado de uma falha de constituição. Ela é de ordem puramente histórica” (MUNANGA, 2020, p. 28). Voltaire irá destacar que o branco é superior ao negro e grosseiramente irá comparar o negro superior ao macaco. A questão aqui se coloca, ainda hoje como uma busca infundada e injusta de potencializar um processo hierárquico no que se rompe por meio de significativas comprovações que não distinguem geneticamente, brancos, negros, indígenas ou os amarelos (MUNANGA, 2020).

O século XIX não distante de teorias anteriormente focadas na hegemonização dos povos nórdicos ou dos colonizadores, irá nas figuras de Marx, Darwin e Gobineau instituir uma teoria evolucionista e racial que corrobora ainda na condição petrificada da superioridade dos povos europeus e dos demais, como foco de um dia seguirem as condições dos povos do mundo eurocêntrico. “Peyroux de la Coudrenière explicava que o declínio da Grécia antiga era decorrente da presença de elementos impuros negros no sangue de seus habitantes.” (MUNANGA, 2020, p. 29).

Diante desses destaques, pode-se incorrer o risco de que tais teorias sejam adotadas, ainda no contexto atual, sejam reeditadas e postas em redes públicas, na defesa, ainda que comprovadamente infundada, de que a questão de raça só surge no sentido segregacionista, de dominação e exploração escravista, pois não tem outro e qualquer sentido. Daí a importância de outros caminhos, de uma edição social e histórica do povo negro, sob a ótica negra e, que vá ao encontro direto da desmitificação da racialização como arma para o fomento de hierarquias e hegemonias de dominação.

Outras oportunidades e a quebra da dominação, herança da colonização, estão significativamente enraizadas no direito à saúde, saneamento básico; num projeto de segurança pública que não seja hegemônico e esteja a serviço de sujeitos e comunidades amparadas por privilégios historicamente contidos desde seus ascendentes e que notoriamente atingirão os descendentes, desde que estes não sejam pessoas não-brancas. Outras oportunidades estão no direito à cidade; no direito de ocupação cultural e artística; no direito de se sentir pertencente a uma fé e religiosidade que tem suas origens matriciais na África ou em qualquer outro lugar do planeta, tendo respeito à fé alheia.

Outras oportunidades, ainda, estão na condição de que a academia esteja disposta à transformação de constituição dos saberes elencados e que sejam estes redimensionados em outras epistemologias que fogem do hemisfério norte e da centralidade europeia. E, destaque em total direito de que o lado de cá da linha abissal (SANTOS, 2009), potencialize e coloque os pensamentos e as epistemologias do sul como necessárias e importantes para caracterizar uma outra ordem social que então poderá, se assim posso afirmar, de igualitários saberes sem predomínios ou hegemonias, para qual lado for.

Demonstrativos de estudos no campo econômico brasileiro revelam dados que precisam ser cuidadosamente analisados, para que as políticas de total coação sobre ações de racismo ou de injúria racial sejam postas em ação prática, da coisa em si, sem melindres ou medo de agir em prol daquela ou daquele cidadão que estão sob ameaça de discriminação criminosa racial.

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações. E a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes. (ALMEIDA, 2020, p 65).

A exclusão do sujeito negro no contexto de escola também estará alicerçada em tais condições, vinculadas à cor da pele. A criança, ao adentrar o sistema educativo, ainda aos quatro, cinco anos de idade, está sendo ali inserida pela obrigatoriedade que a ela é determinado estar na escola, mas além disso, seus responsáveis estão cumprindo o direito cidadão de acesso e permanência no ato formativo/educativo. No entanto, essa criança, por muitas vezes será chancelada a condições discriminatórias, simplesmente por ser menina ou menino negro. Gomes (2002) destaca:

[...] quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos. Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (GOMES, 2002, p. 39).

Os atos discriminatórios irão, de forma bastante explícita, interferir diretamente no processo de aprendizagem da criança, considerando o modo como essa será recebida e tratada, orientada pelo professor da classe; a receptividade dos colegas de sala de aula, na articulação, ou não, com esse menino ou menina, nas interações sociais que venham a ser estabelecidas nesse ambiente.

Uma criança não nasce racista, não exclui um sujeito por sua identidade. Tais condições se estabelecem neste sujeito com as interações sociais, que a princípio surgem no seio familiar. As expressões preconceituosas que surgem no contexto de sala de aula ou escolar serão reflexos dos modos como estes meninos e meninas são levados a ver o mundo. A educação para as relações étnico-raciais, têm buscado levar as novas gerações

a perceberem e perceberem-se como iguais, apesar das diferenças na cor da pele. Caindo por terra, a ideia de hierarquias por consequências de branquitude e/ou negritude.

Em 2003, a Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, a qual alterou a LDBEN 9.394/1996, com o acréscimo dos Art 26<sup>a</sup>, 79A e 79B, estabeleceu que o conteúdo de história e cultura afro-brasileiras no contexto da educação básica brasileira, proporcionando assim, que a trajetória do povo negro fosse referendada na importância destes na construção da nação brasileira.

A implementação da Lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem somar às demandas do movimento negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Esses grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação anti-racista. (GOMES, *in* MOREIRA E CANDAU, 2008, p. 68-69).

A luta por uma educação que potencialize aos negros terem a contribuição na construção da história do povo brasileiro, foi necessária para um entendimento maior acerca de quem é esse povo e suas respectivas contribuições. O século XX se constituiu como o século em que as lutas das minorias se consolidaram como necessárias para que estas tivessem suas representações em diferentes nuances da sociedade.

A educação antirracista precisa ser parte protagonista do processo educacional. Tendo o papel de ser questionadora e problematizar a situação do negro, que em pleno século XXI, ainda, representa um contingente de 71,7%, dos 10,1 milhões de brasileiros que deixaram de estar em alguma etapa da educação básica, por abandono ou por nunca ter frequentado a escola básica (IBGE, 2010).

É importante destacar que os dados acima apresentados pelo IBGE, considerando a criação de uma legislação que visa a inclusão de todas e todos no sistema educacional, temos ainda na terceira década do século XXI condições inóspitas de participação deste grupo social no acesso e permanência na educação básica. Nesse sentido, é preciso entender o que tem ocorrido para que a inclusão não venha alcançando o atendimento a este grupo social, que predominantemente representa 50,9% da população brasileira (IBGE, 2010).

Aspectos tais quais o conteúdo ensinado na escola básica, o modo de tratamento e receptividade de crianças negras nas salas de aula de escolas das diversas regiões do

país ainda têm sido um tabu, condicionando as mesmas a situações vexatórias de discriminação, preconceito, de diferentes maneiras, e muitas vezes de forma velada. É necessário o entendimento de que causas que levam a milhares de pessoas desistirem da escola, sem muitas vezes ter como causa aspectos externos, tais quais: trabalho, ser pais de maneira precoce, trabalho doméstico, dentre outras; sucumbindo assim, o modo como tem sido tratado o público de negros no contexto escolar.

Quando a diferença étnica/racial é transformada em deficiência, surgem também justificativas pautadas num “psicologismo” que reduz as implicações históricas, sociais e econômicas que incidem sobre o povo negro a comportamentos individuais: “alunos com dificuldade de aprendizagem”, por exemplo. A ênfase nesse “psicologismo” encobre o caráter excludente da estrutura escolar brasileira, dando margem para que a diferença cultural da aprendizagem seja vista como desvio. Os alunos e as alunas negras, vistos dentro da escola como portadores de “deficiência” ou de “dificuldade de aprendizagem”, fatalmente são rotulados como: “indisciplinados”, “lentos”, “defasados”, “atrasados”. A estratégia, dita pedagógica, mais comum a ser adotada pelas escolas para “solucionar” esse problema tem sido as “salas projetos”, “salas especiais”, “turmas experimentais”. (GOMES, 2002, p. 40-41).

A história e a cultura africana e afro-brasileira como táticas de inclusão são somente a ponta de um conhecimento mais amplo em relação ao povo negro em suas diferentes nuances. Não é possível entender que a história e a cultura, que em muitos casos se alia apenas ao entendimento da arte e das manifestações folclóricas e artísticas do povo como parte da cultura, perdendo de vista, outros lugares de fala em que o negro alicerçou saberes que estão presentes no cotidiano de todos.

Compor no cotidiano escolar os conteúdos de história e cultura dos africanos e dos afro-brasileiros como elemento que compõe as diferentes nuances sociais do Brasil é estabelecer uma aliança diante dos séculos de negação do papel do povo negro na construção do Brasil enquanto nação que se desenvolveu economicamente e no campo cultural, o que se acumula de princípios, características e que se revela assim, aspectos do Brasil negro do século XXI.

A particularidade como é tratado o tema da história e da cultura africana e afro-brasileira no contexto escolar visa que os conteúdos trabalhados busquem destacar a importância do povo negro, não na perspectiva que vinha por muito sendo debatida, ou seja, o sujeito escravizado, que vivia na senzala e que não havia qualquer condição ou perspectiva de desenvolvimento pessoal ou coletivo.

A escola precisou se transformar para a receptividade da diversidade em sua essência; a universidade precisou abrir suas portas para que os excluídos então, tivessem maior acesso e a possibilidade de caminhar pelos cursos de graduação e pós-graduação,

estabelecendo assim, estudos e pesquisas acerca da condição negra nas diferentes áreas do conhecimento.

Pensar na inclusão dos conteúdos da cultura e da história é trazer para a escola, um movimento que leve meninos e meninas a terem identificação com condições outras de aprendizagem, que não os sucumba a sentirem-se menos valorizados por suas raízes. É evidente que a população negra sofreu com o processo de escravização, no entanto, houve um movimento de lutas para que não fosse esquecida a essência do homem e da mulher negros que provinham da África, das ancestralidades e de dinâmicas que corroboraram para o pleno crescimento do Brasil.

Quando a escola se alia a um movimento que amplia os critérios históricos, proporcionando que a história do povo não seja descrita apenas de um ponto de vista, ou de um viés centralizador de fatos e a negação de outros pormenores, nesse sentido a escola ganha sua/seu estudante, por ela/ele perceber que nesse espaço é possível ser reconhecida suas raízes e sua cultura.

Em qualquer sociedade a construção da diversidade assume contornos diferentes de acordo com o processo histórico, relações de poder, imaginários, práticas de inclusão e exclusão que incidem sobre os diferentes sujeitos e grupos. Nesse sentido, é preciso compreender os processos históricos e culturais singulares vividos por esses grupos no contexto das desigualdades e como esses nem sempre são considerados quando lutamos pela construção da democracia. (GOMES. *in* MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 70).

A estrutura social brasileira, necessita de mudanças acerca das ideias conservadoras, no sentido de se estabelecerem normas e critérios de conduta, orquestrando assim, a ideia de que o racismo surge nas instituições e nas estruturas sociais, mitigando dessa forma um debate bastante aprofundado, sobre as consequências desse racismo estrutural e institucional.

Um país como o Brasil, com enorme dificuldade em admitir que é racista, mas construído com o sangue e suor do povo negro durante os quase quatro séculos de escravização, segue imerso numa história de violência, genocídio e submissão que mantém esse grupo até hoje em lugares sociais de marginalidade. Aqui, abordar essas questões é praticamente um tabu. Por conseguinte, em se tratando de um país onde há racismo, mas não há racistas, a apropriação cultural tornou-se um dos assuntos que mais produziu conflitos nas redes sociais, revelando não só o desconhecimento, mas a falta de disposição dos brasileiros para examinar com profundidade suas conexões com o racismo. (WILLIAM, 2020, p. 72).

Por isso, há de se compreender as estruturas presentes no racismo brasileiro. Considera-se que as instituições sustentem as bases, para que se incrustem as práticas

racistas; no entanto, tais ações não descartam, nem minimizam a importância do debate, de resgate e significativa defesa da liberdade, distanciando-se cada vez mais dessa condição racista. Antes das instituições, temos pessoas e, estas é que praticam o racismo e a discriminação. Não existe um *estar* racista, ou conceber um ato racista; o racismo vem acompanhado nitidamente nos discursos dos mais brandos aos mais profundos, no questionamento da condição intelectual e dos saberes das pessoas negras.

Moreira (2020) faz uma analogia bastante rica em relação ao racismo, distinguindo-o em duas condições: o aversivo e o simbólico.

O racismo aversivo ocorre principalmente pela expressão de preconceitos sutis, mas persistentes, que indicam o desprazer na interação social com negros, motivo pelo qual pessoas brancas tentam evitar contato com eles ou os tratam com o devido distanciamento social. Os racistas aversivos tratam minorias raciais de maneira cordial, mas essa interação não tem um caráter espontâneo, sendo meramente circunstancial.

O que certos autores chamam de *racismo simbólico*<sup>11</sup> designa construções culturais que estruturam a forma como minorias raciais são representadas. Elas são um ponto de partida para as ações de indivíduos particulares e também de agentes institucionais. [...] a dimensão simbólica do racismo seria produto de um processo psicológico e histórico a partir do qual as concepções do outro são construídas e transformadas, movimento responsável pela diferenciação de status cultural entre grupos raciais. (MOREIRA, 2020. P. 46-47).

A pessoa racista explora diversas maneiras para encontrar uma pessoa não-branca, sua inidoneidade, ainda que essa não exista. A isso é atribuída a condição de contestar e suspeitar de condições que elevam um sujeito não-branco a condição idônea. É necessário refletir sobre as contestações em relação aos potenciais de pessoas negras, indígenas, pardas ou de outras etnias que não se centram na branquitude; afinal de contas, a racialização vem no intuito de fragmentar o mundo, fragilizando os sujeitos colonizados, escravizados e explorados como condição forte para salientar de maneira arrogante e prepotente a dominação, disfarçada de superioridade.

Mas para tanto existe a luta, a militância e a discórdia de entender-se pessoas negras ou não-brancas com menores potenciais de saberes, conhecimento e imersos em mundos que notoriamente não fazem parte de maneira democrática e comum para todos e de todas as cores.

A carne mais barata do mercado  
É a carne negra  
A carne mais barata do mercado

---

<sup>11</sup> Grifos do autor.

É a carne negra  
 A carne mais barata do mercado  
 É a carne negra  
 A carne mais barata do mercado  
 É a carne negra  
 Que fez e faz a história pra caralho  
 Segurando esse país no braço, meu irmão  
 O gado aqui não se sente revoltado  
 Porque o revólver já está engatilhado  
 E o vingador é lento, mas muito bem intencionado  
 E esse país vai deixando  
 Todo mundo preto e o cabelo esticado  
 E mesmo assim ainda guarda o direito  
 De algum antepassado da cor  
 Brigar por justiça e por respeito  
 De algum antepassado da cor  
 Brigar, bravamente, por respeito  
 De algum antepassado da cor  
 Brigar por justiça e por respeito  
 De algum antepassado da cor  
 Brigar...  
 Que vai de graça pro presídio  
 E para debaixo do plástico  
 Que vai de graça pro subemprego  
 E pros hospitais psiquiátricos  
 [...]. (YUKA, JORGE, CAPPELLETTI, 1998).

O fragmento acima da música que por muitos fora conhecida pela interpretação de Elza Soares (1930-2022), representa, talvez, em muitos aspectos a imagem da pessoa negra no Brasil. Esse fragmento acima pode ser interpretado a partir da estrutura social e como negras e negros desde sua abolição até o presente contexto têm sido vistos, percebidos, sentidos e rotulados. Não é por acaso que Elza, em seu legado musical, deixou não apenas a perspectiva de que o povo negro precisa se empoderar, deixa na história ou em sua ancestralidade a ideia do lugar de fala, do lugar que não se cala.

Para que seja realizado o processo protagonista em que as vozes negras sejam ecoadas sem a necessidade de porta-vozes ao que se refere as suas lutas, dores e anseios, a militância começa pela educação e, educação não como o puxadinho em que se defende os aspectos de inclusão e se propaga a ideia de que todos, mulheres, homens, transgêneros, pessoas com deficiência, negros, indígenas, brancos, amarelos, pardos, e todas as possíveis bandeiras que bordam as cores da diversidade, sejam acolhidas e vistas como protagonistas no espaço educativo.

Muitas vezes o caráter universal e abstrato do discurso em prol de uma *democracia para todos*<sup>12</sup> acaba uniformizando e homogeneizando trajetórias, culturas, valores e povos. Por isso, os movimentos sociais cada vez mais buscam ampliar a noção de democracia, a fim de que ela

---

<sup>12</sup> Grifos da autora.

insira a diversidade e apresente alternativas para lidar com as políticas de identidade. Essa outra perspectiva de democracia deverá radicalizar ainda mais a luta pelos direitos sociais, incluindo nessa o direito à diferença. Assim, a democracia estará mais próxima das vivências concretas dos diferentes sujeitos sociais e de luta pela construção da igualdade social que incorpore e politize a diversidade. E nesse contexto que emerge a Lei 10.639/03. (GOMES. *in* MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 70).

Sem perder o foco do público desta pesquisa, a aparente ideia de inclusão não se solidifica, quando então, teremos um movimento educativo que não irá buscar na essência da formação de múltiplas vertentes e formas, entender o processo histórico do negro proveniente da África e os brasileiros negros, como algo que extrapola o contexto de escravização? É, nesse sentido que é preciso reconhecer o papel da escola que inclui, os conteúdos que projetam a história de um outro prisma, a história que não está historicizada desde o olhar hegemônico e colonizador, porém aquela que permanece, ainda hoje sob a custódia da senzala e daquilo que não se fala, pois está na linha de cá do pensamento abissal (SANTOS e MENESES 2009).

#### **1.4. Relações étnico raciais e a permanência na educação superior**

Desde a Constituição Federal de 1988, o Brasil conseguiu desenvolver políticas públicas e ações voltadas para a diversidade, focando em diferentes grupos que historicamente foram marginalizados e, ainda o são. No entanto, as mulheres, os homossexuais e os negros estão sendo grupos que têm buscado de alguma forma estabelecer um vínculo maior com movimentos em prol da democracia e de equiparações que historicamente não se realizaram, com intuito de diminuição até a exclusão definitiva de processos preconceituosos e de excludentes.

A educação brasileira acompanhando os processos históricos em que se articulam maiores condições de alcançar públicos que historicamente foram impedidos de acessar e concluir seus estudos, buscou estabelecer o reconhecimento da necessidade de se transformar. Tais transformações surgem também pela pressão internacional e dos organismos internacionais que colocam em evidência que é preciso a formação mais ampla da sociedade para o desenvolvimento do país em diferentes áreas.

Ainda no complexo pensamento acerca do papel da educação, é necessário entender as diversas teorias e proposições pedagógicas, que de maneira positiva tem contribuído para o melhor desempenho do papel educacional. Não vejo sentido em falar

de paradigmas educativos desde a década terceira do século XXI, sem mencionar a importância da teoria freiriana, na concepção de homem e de mundo, na busca/resgate das raízes sociais e culturais do estudante e que estas penetram diretamente no processo formativo e de cidadania, além da autonomia, tão prezada e defendida pelo professor Paulo Freire.

Temos esperado da escola as respostas para questões que se constituem fora do espaço educativo, a comunidade que educa cultural e socialmente as famílias desprovidas de recursos básicos para subsistência. A escola em contrapartida que se propõe a ensinar os conteúdos necessários para a inserção social de meninos e meninas no mercado de trabalho e pelo reconhecimento social e econômico que os mova a outros patamares. No entanto, tal conteúdo e conhecimentos da escola, talvez, estejam tão desalinhados com os saberes da comunidade que acabam promovendo a ruptura de relações, desse modo o não reconhecimento da comunidade, na potencialidade que a educação escolar possa promover na vida destes sujeitos.

Não se pode afirmar que temos a educação básica democrática que foca na formação ampla e integral do sujeito, o preparando para o mundo, porém, temos a escola que se apoia nos ordenamentos dos organismos internacionais para que ocorra aí o seu deslanche e a oportuna forma de homogeneização.

Vale pensar: a que modelo educacional estamos nos referindo para que tal reforma venha ocorrendo sob o olhar dos organismos internacionais que explicitamente interferem na construção das políticas públicas focadas à educação? Tanto o governo do ex-Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso - FHC (1994-2002), quanto os dois primeiros governos do atual Presidente, Luís Inácio Lula da Silva - Lula, e da ex-Presidenta da República, Dilma Rousseff (2003-2015), não propuseram uma ruptura com o mercado educacional mundial. A obriedade está atrelada às avaliações a que anualmente se passa desde a educação básica ao ensino superior.

[...] o movimento de globalização não está apenas no campo da economia; para o autor, é importante considerá-lo também a partir do campo da desterritorialidade, no qual o Estado nacional perde suas fronteiras e emergem outros espaços para a configuração da identidade e da cultura. Mas a qual cultura e qual identidade podemos nos referir? A uma cultura liberal? A uma identidade burguesa? É notório que os movimentos internacionais fluem no sentido de dar à educação apenas o valor da formação do capital humano. (BENDRATH & GOMES, 2010, p. 163).

O enunciado dos autores nos leva a pensar no processo de dominação e das epistemologias hegemônicas presentes no cotidiano educativo. Proporciona-nos a entender que há um condicionante para que a educação ocorra em sua realidade. E esse condicionante está diretamente ornamentado ao que os organismos internacionais irão ditar como regra a ser seguida, tendo ainda a UNESCO como arauto no processo de tal desterritorialidade.

[...] uma nova pedagogia enraizada na vida dessas subculturas, a partir delas e com elas, será um contínuo retorno reflexivo de seus próprios caminhos de libertação. (FREIRE, 2011, p. 12). Quando a escola não dialoga com sua comunidade, esta não encontra segurança ou empatia por este lugar como promotor de saberes, pois os saberes não se encontram no ato da escuta ao que a comunidade tende a ensinar e, também a escola a aprender.

É imprescindível uma pedagogia da interrogação, uma pedagogia em que o esclarecimento acerca do ato ensinar está diretamente relacionada ao atravessamento de práticas e ao exercício da educação com a cultura, com os saberes dos estudantes e não para o estudante, não como um processo vertical de ensino. Desse modo, encontramos caminhos para questionar políticas públicas e sociais que focam na educação, não como ato de libertação, porém desta como mercadoria, como produto a ser consumido com um propósito diretamente ligado ao mercado mundial, ou seja, o consumo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), estabelece que a educação é direito inalienável de todos, sem qualquer distinção, respeitando o indivíduo e a coletividade dos sujeitos. Nesse sentido, entender o ideal de educação para todos, como direito subjetivo, é também compreender que a subjetividade dará vazão à ideia de que é ofertada para toda a população, no entanto, cabe ao cidadão, ou seu responsável legal, proporcionar a uma criança o direito de acesso e as condições possíveis de permanência e conclusão dos estudos em tempo regular.

O ato de ensinar, como bandeira de liberdade e de autonomia (FREIRE, 2011), é realizado por meio da dialogicidade, potencializando nas convergências ou divergências de ideias, que todos se pronunciem, que a palavra enquanto ato libertador não necessite de porta-voz, mas de vozes ecoadas em teias de formação.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a

pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.  
(FREIRE, 2011, p. 57)

Que sentido rico e potencialmente da inclusão é trazido no discurso de Freire acerca da pedagogia dos homens, da pedagogia que visa a libertação e a transformação de realidades aprofundadas em um panorama histórico de uma pedagogia da opressão. Quão rico é entender que para que todos têm direito à educação, então faz-se necessário o entendimento do convívio em comunhão destes diferentes meninos e meninas que estarão em relações de coleguismo e caminhada formativa, na educação pelas diferenças e diversidade.

Freire (2011), em uma passagem acerca da educação que se faz mediatizada pelo mundo, destaca:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo.

É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra*<sup>13</sup>elas. (FREIRE, 2011, p. 95-96).

A passagem de Freire (2011) acima me leva à compreensão de que um dos movimentos necessários para inclusão é por meio da horizontalização das relações. Perceber que educandos e educadores aprendem em comunhão, é permitir que se possa administrar o envolvimento de todos numa relação que transgride as hierarquias que historicamente foram construídas no processo formativo. A ruptura por uma educação historicamente verticalizada potencializa um dos movimentos da inclusão educacional, visto que o educador e o educando não se veem mais numa diferença entre si enquanto sujeitos do mundo.

A condição para que ocorra a valorização da dialogicidade no ato educativo, se estrutura conjuntamente por um sistema de ensino organizado e guarnecido por políticas

---

<sup>13</sup> Grifos do autor.

de Estado, que fundamentalmente irão levar aos profissionais da educação e demais membros da comunidade civil a compreensão acerca do papel das políticas públicas e da ação do governo no processo construção emancipatória de educação com qualidade e equidade.

Na última década do século XX, com as políticas públicas do governo Fernando Henrique Cardoso em seus dois mandatos (1994-2002), uma das mais importantes no processo foi a LDB – Lei 9.394/1996, que proporcionou a organização do ensino brasileiro, estabelecendo assim, um movimento que impulsionou por um lado e, sucateou por outro. O que quero dizer com isso: O ensino fundamental foi impulsionado a um breve desenvolvimento, ainda que com marcas profundas de políticas anteriores que não regulamentaram a educação em níveis e etapas bem definidos. Já a educação infantil, o ensino médio e o ensino superior foram diretamente tocados por ações governamentais que desestabilizam qualquer condição de financiamento, orquestrando-se assim, um processo de minimização do papel do Estado com foco na educação infantil, e aí o embate na responsabilidade por essa etapa (Ministério da Educação ou Assistência Social, como no período da ditadura?).

O ensino médio, ainda que uma das etapas da educação básica, perdeu condições que fomentavam o financiamento e o desenvolvimento dessa etapa da formação básica, condicionando assim, que as escolas públicas estivessem, de uma forma ou outra, sucateadas e, sem um movimento que garantisse aos docentes condições propícias de trabalho. Quem dirá o pensamento em relação á inclusão e de temas referentes à diversidade? – nesse sentido, os movimentos de greve e reivindicações por melhores condições de trabalho e remuneração foi muito intenso durante o governo FHC.

A educação superior foi a mais atingida. Durante os anos de 1990, a universidade pública sofreu um enxugamento do Estado no sentido de financiamento, levando diversas instituições ao colapso e quase fechamento pelo rombo nas dívidas de coisas básicas de manutenção, tais quais: luz e água. No entanto, a universidade numa batalha contra a ordem estatal à época, lutou para se manter aberta e em formação dentro das condições postas na Lei, ou seja, ensino público e de qualidade. O papel exercido pela universidade, no período pós-ditadura, proporciona um processo de desenvolver o papel científico e de formação em nível superior em diferentes áreas do conhecimento, bem como a criação de pós-graduações, enfim, articulando uma política educacional que fortalecesse o país.

Com o fim da presidência de FHC e as políticas públicas do presidente Lula da Silva (2003-2010), será potencialmente explícito o processo de desenvolvimento que irá

acontecer, desde a educação infantil à ampliação da universidade pública brasileira. A contratação de novos profissionais; a formação em nível de pós-graduação e criação de novos programas *stricto-sensu* (mestrados e doutorados), que impulsionariam dessa forma as diversas áreas da pesquisa no país.

Na política educacional do governo FHC, estruturou-se um plano decenal voltado à educação que é o Plano Nacional de Educação, o PNE que foi formulado em 1996, entrou em vigor em 2001 até o ano de 2010, perpassando os dois mandatos do governo do petista Lula da Silva.

No primeiro ano da política de governo do Presidente Lula (2003), a Lei 10.639/2003 entrou em vigor, tendo como intuito o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo da educação básica, como um dos movimentos que visava a articulação com um outro viés histórico que não visse apenas o negro escravizado.

A Lei 10.639/03 teve alteração com a inclusão da temática da cultura indígena, com a sanção da Lei 11.645/2008. A conquista destas leis proporcionou avanços memoráveis, ainda que não estejam cem por cento articulados nos currículos da educação básica em diversos municípios pelo Brasil, no entanto, compreender que a política pública estabelece a necessidade de historicizar a cultura afro-brasileira e indígena, considerando os séculos de negação destes povos na construção de nação é de suma importância para uma ressignificação na ideia de outras epistemologias possíveis no processo formativo descentralizado de uma perspectiva hegemônica.

Na condução de políticas públicas que visaram a manutenção e desenvolvimento da educação básica e do ensino superior, garantir que a maior parte da população viesse a ter acesso a escola pública com qualidade, orquestra também em condições de piso salarial nacional, que potencializou aos estados e municípios revisar planos de carreira para os profissionais da educação, refletem em dinâmicas salutares e que proporcionam um processo amplo de formação para a maior parte da população brasileira.

Na amplitude de tais condições, a particularidade de atendimento educacional para a educação infantil, tendo vista o papel exercido por pais (principalmente mães) trabalhadores, que necessitam deixar seu filho na creche, protagonizaram uma condição ampliada de trabalho, renda e sustentabilidade para famílias de baixa renda. O ensino fundamental e o ensino médio passaram por mudanças e na condição de amparar o maior número possível de crianças e jovens em idade escolar, para que estes pudessem de alguma maneira ingressar e concluir seus estudos na idade certa e, sem a necessidade de desistência da escola para o mercado de trabalho.

Com a condição de amparo às famílias de baixa renda por meio do bolsa família, foi possível ver um maior número de crianças e jovens frequentando a escola e produzindo outras condições por meio da educação. Muito viável que muitos destes jovens conseguiram o ingresso no ensino superior, também amparados por políticas públicas que ampliaram as vagas em universidades públicas, bem como o financiamento por meio de bolsas integrais em universidades privadas e a interiorização do ensino superior, com abertura de novos cursos e *campis* que proporcionaram o desenvolvimento formativo de uma parcela da população, até então não atendida.

Com a criação da Lei 12.711 de 2012, a Lei de Cotas, o ingresso no ensino superior que garantiu que 50% das vagas fossem reservadas às pessoas de baixa renda, provenientes da escola pública e pessoas pretas ou pardas, intensificou a movimentação de diversidade que a universidade brasileira passaria a ter em seu cotidiano.

A Lei de Cotas proporcionou que a população negra, em especial, pudesse ter acesso ao que historicamente lhe vinha sendo negado. Eu até poderia dizer que minha inserção na universidade se deu por meio de cotas, no entanto, quando tal lei estava já em vigor, estava prestes a ingressar na pós-graduação, no entanto, as cotas raciais ainda não eram difundidas nos Programas de pós-graduação, o que veio ocorrer mais recentemente.

Ainda em relação às cotas, o processo foi ainda mais amplo e respeitoso, quando esse trata dos públicos que historicamente são marcados pela discriminação, em especial, pessoas pretas, indígenas e pessoas com deficiência. Nesse sentido, as cotas passaram a fazer parte de reservas em concursos públicos. E assim, posso me incluir como um homem negro que no ano de 2016 ingressou como docente na educação superior, por meio de reserva de cotas, ainda que fui aprovado em primeiro lugar em minha área de atuação docente.

O espaço de ocupação de negras e negros tem se alargado, não na proporção que por hora deveria ser muitas vezes maior, mas no reconhecimento de si, de seus potenciais e de sua trajetória que não tem se ancorado no estigma da escravização. É necessário compreender que, ainda, a maior parte da população não tem acesso à maior parte dos direitos que lhes convém, pois essas, não têm conhecimento de tais condições.

A condição educacional vislumbra um potencial democrático e participativo, em que todos tenham direito de fala, de escuta do outro, no entanto, não tem sido proporcional que isso venha acontecendo no cenário atual. Os processos educacionais têm vinculado a condição do negro ainda a partir da subserviência do escravismo, tirando de foco os

intelectuais que propulsam a ideia de luta contra o racismo e o preconceito que transpõe o século XX.

A partir do que foi enfatizado nesta primeira seção da pesquisa, será possível a seguir o leitor acompanhar recortes e descrições das condições de acesso, permanência e da organização da universidade brasileira, para atender a diversidade que tem se ampliado nos seus interiores, ainda que em números que não atingiram o que deveria ser comum, e não algo não naturalizado, ou seja, a educação superior que possa atingir as diferentes nuances sociais da população, indistintamente.

## SEÇÃO II

### 2. A UNIVERSIDADE BRASILEIRA – COTAS E INCLUSÃO

O movimento histórico da universidade brasileira se consolidou por uma etapa da formação, que não é obrigatória, mas que foi proporcionada para que a parcela mais elitizada da população tivesse acesso a suas formações. No tocante histórico, teremos os cursos superiores de medicina, direito e engenharias como os principais expoentes e precursores de escolas ou faculdades de educação superior no Brasil.

A formação superior foi enraizada antes do Brasil República, com a mudança da corte portuguesa no começo do século XIX, mais precisamente em 1808. Criados os cursos de Anatomia e Cirurgia na, hoje Universidade Federal da Bahia - UFBA, que hoje é o curso de medicina bem como o curso de Cirurgia e anatomia no Rio de Janeiro, hoje o curso de medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (MARTINS, 2002).

Foi somente no século XX que se instauram as primeiras universidades, o que se configura pela união de diversos cursos, faculdades ou centros de educação superior, formando um aglomerado destes e a figuração de universidades. Já na segunda metade do século XX, mais precisamente a partir dos anos de 1970, haverá então a fundação de novas instituições, sob responsabilidade do Ministério da Educação, estas tornando-se públicas e federais. (MARTINS, 2002).

A característica da universidade brasileira se dava pelo atendimento a públicos com diferentes privilégios, fossem estes de cunho econômico, atendendo principalmente as elites, a uma limitação de vagas e mesmo de cursos de formação. Será no começo do século XXI com a política expansionista atrelada à promessa de campanha do então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que por meio de medidas e programas governamentais, haveria a criação de novas universidade e novos cursos superiores, ampliação do número de vagas para docentes e discentes e novos cursos de pós-graduação stricto sensu.

Com tal perspectiva e atendimento a essa expansão, os públicos que originalmente ingressaram na universidade serão também transformados, uma vez que os grupos menos privilegiados economicamente também teriam o acesso aos cursos superiores. A interiorização da universidade pública, a expansão de instituições privadas, a promoção de acesso por meio de programas sociais e bolsas de permanência ou de pagamento às

formações em instituições privadas foram fomentados numa proporção bastante elevada, o que então será descrito nesta seção.

### **2.1. Educação superior, políticas públicas e a questão social da universidade brasileira**

A educação superior no Brasil, desde as ações educativas de cursos isolados de formação superior, bem como na constituição de faculdades e universidades, sacramentou em seu cerne a ideia de que esse era um lugar para poucos. Entender a universidade como um lugar que abrigava, e ainda abriga, os filhos da elite brasileira, bem como das camadas de classe média, que por sua vez, poderiam realizar a formação de seus filhos, ainda que, em cursos de menor prestígio, porém, ainda assim, um curso superior.

Romper com esse processo histórico é consolidar um outro aporte social, em que as camadas sociais historicamente excluídas de diferentes processos da inclusão social, se embrenham no contexto da formação básica completa e do ensino superior como ruptura de amarras que havia como ideal, a manutenção de mão-de-obra de subemprego e porque não destacar até o trabalho escravo análogo.

Diante de uma organização social que havia se acostumado às conjunturas de sujeitos comprometidos com a manutenção de condições sociais, desde as que dão ordens aos que as executam e aos que são quase escravizados por tal sistema, que apregoa a igualdade, mas que em sua essência se alimenta das diferenças e das desigualdades, destaca-se como elementar no processo inclusão/exclusão.

Inúmeros são os fatores que influenciarão diretamente o direito de acesso e permanência ao ensino tanto no Brasil quanto em outros países pobres. Alimentar as desigualdades é, também, alimentar condições que retroalimentam capacidades de desenvolver-se em diferentes aspectos, seja o indivíduo ou a coletividade

A educação enquanto direito inalienável a todas e todos exerce uma função que promove nas diferentes sociedades sentidos amplos de pertença, de inquietações acerca de posturas de cidadãos e do Estado em relação ao modo como trata e se comporta para e com mulheres e homens em suas trajetórias de vida. A condição de mais ampla formação proporciona maior desenvolvimento social para uma nação. É o sentido de ampliar não apenas oportunidades de melhores empregos, mas de aliar a compreensão de si, enquanto sujeito social e compreendidos seus direitos e deveres com mais transparência.

O começo do século XXI promoveu no campo social, econômico e cultural brasileiro um processo de crescimento, que se aliou diretamente ao contexto internacional de grandes transformações, atingindo assim parcelas da sociedade que historicamente eram invisibilizadas. O alinhamento de políticas públicas que também se voltou às populações mais vulneráveis potencializou que muitas famílias se organizassem e conseguissem sair do contexto de pobreza e miserabilidade que era uma ofensiva contra qualquer tentativa de fugir de processos históricos de desistência da escola e a manutenção do subemprego e da marginalização destas populações.

No Brasil, o que se tem é um grande contingente populacional que sempre esteve à margem da sociedade; que nunca teve inserção no trabalho formal nem participou da sociabilidade ordinária. Não ser incluído é uma condição estrutural que tem marcado gerações após gerações. Falar de exclusão social no Brasil seria admitir uma “perda virtual de uma condição nunca alcançada”. Tem-se uma sociedade, [...] extremamente marginalizadora do ponto de vista econômico e social que tem constituído massas de trabalhadores autônomos ou assalariados com rendimentos ínfimos que os levam a uma vida precária e sem proteção social, considerados potencialmente perigosos. De modo que, no Brasil, a pobreza aprofundou-se como consequência de um desenvolvimento concentrador da riqueza socialmente produzida e dos espaços territoriais, representados pelos grandes latifúndios no meio rural, e pela especulação imobiliária no meio urbano. Tem raízes na formação sócio-histórica econômica da sociedade brasileira. (SILVA, 2010, p. 157).

A autora elucida o modo como a sociedade brasileira operacionalizou a forma de manutenção social, quando ela considera as raízes sócio-históricas do Brasil e que discorre sobre dois pontos de extrema importância: latifúndios do meio rural e a especulação imobiliária urbana. É de suma importância compreender que os proprietários destes bens, historicamente se consolidaram no comando político do país, com características próprias dos colonizadores europeus e seus signatários.

Compreender que as elites sociais sempre estiveram e permanecem imbricadas no meio político é compreender como se direcionam os interesses do Estado em relação às políticas sociais que se apresentam amplas, mas na sua essência encontram-se afuniladas às pequenas parcelas de um contingente muito grande de pessoas em vulnerabilidade.

A vulnerabilidade atrelada à falta de oportunidade de formação gera em si um movimento de submissão e aceite de condições históricas que lidam com os níveis mais elevados de conhecimentos relacionados a oportunidade de pessoas com dinheiro e em condições múltiplas de passar parte de sua vida apenas estudando, sem a necessidade do mercado de trabalho. Muito já ouvi de familiares e amigos, que a universidade não era

um lugar para si, bem como o discurso de alunos que passaram muitas vezes pela porta do campus da universidade, mas que só foram compreender que aquele lugar era público e que não precisava pagar para adentrar os portões da universidade após ingressarem.

As políticas sociais do governo Lula da Silva, que passaram a ser implantadas ainda na primeira década do século XXI, proporcionam reorganizações dos processos formativos que irão ao alcance de todos os níveis da educação formal e suas modalidades. Não se pode aqui fechar os olhos que isso ocorreu dentro de acordos e movimentos dos organismos internacionais e do mercado capitalista, que visariam, a partir de tais políticas e movimentos, a democratização do acesso à educação, mas questionável e provocadora a se pensar.<sup>1</sup> (SILVA & VELOSO, 2013). Uma vez que esses auxílios e exigências acerca da importância da permanência do estudante desde à infância na escola, atribuem essa a uma responsabilidade e dever da família e do Estado brasileiro. Nesse sentido, ao que pode ser lido como políticas de assistencialismo, o trabalho bem executado por parte do governo e dos beneficiários pode se consolidar como um processo emancipador e de constituição da independência financeira que está por aí atrelada.

Machado e Magaldi (2016) entendem que:

Programas de Políticas Públicas como o Bolsa Família (PBF), que associam o pagamento de determinada quantia à mãe e/ou pai ou responsável à presença do aluno na escola, são maneiras de garantir a inclusão e ascensão social. Porém, entendemos que este pode ser um caminho dentre muitos possíveis rumo à inclusão. (MACHADO e MAGALDI, 2016, p. 276)

Estamos na terceira década do século XXI, completando os dez anos da política de cotas raciais para ingresso no ensino superior, o que potencializa que os públicos historicamente excluídos de tal possibilidade formativa estejam imersos nos cursos de graduação e pós-graduação. Estamos também prestes a completar vinte anos da Lei 10.639/03 o que ocorrerá em dezembro de 2023.

A Lei 10.639/03, com o objetivo de promover o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, propõe a potencialização de que a educação para as relações étnico-raciais tenham outra visibilidade no contexto da educação básica, florescendo e proporcionando outros viés da história do povo brasileiro. Ocorridos cinco anos de vigor da Lei 10.639/03, em 2008 é sancionada a Lei 11.645 de 10 de março de 2008, que modificaria a Lei 10.639/03 e as diretrizes nacionais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996 – Art. 26<sup>a</sup> que então estabelece o ensino de história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica. E, quem

ensinaria? Os professores formados nos cursos de licenciaturas na educação superior e que notoriamente precisariam se apropriar de conceitos, conhecimentos históricos e culturais para proporcionar tal ensino aos seus educandos na educação básica.

É necessário salientar nesse ciclo que a educação básica não apresenta com maiores bases tais conhecimentos acerca da história e da cultura afro-brasileira e indígena, pois ainda temos todo um forte vestígio de profissionais que atuam na educação básica que não se identificam com tais culturas, ou por não serem pessoas negras ou indígenas, ou por não reconhecerem outros vieses da história que necessariamente precisam ser compreendidos, reconhecidos, debatidos e alicerçados como raiz de conhecimento.

Retomando o processo de acesso à educação superior e, pelo notório distanciamento que as populações negras e indígenas, que por consequências do sistema social excludente são majoritariamente pobres, não tinham tais condições de acesso aos cursos superiores, por critérios de fragilidades nas formações da educação básica, pois muitos provêm de comunidades marginalizadas e que a educação destas comunidades também será marginalizada.

Na análise expansionista, a evasão dos cursos superiores se dá por inúmeros critérios, no entanto, um deles se atrelaria principalmente à concorrência desigual entre estudantes provenientes de escolas públicas e estudantes provenientes do ensino privado, na educação básica, o que nos sistemas de vestibular e Sistema de Seleção Unificada – SISu, fica evidente. Tomando isso como consideração plausível e necessária de ser revista, o governo federal criou no ano de 2012 a Lei 12.711 – conhecida também como Lei de Cotas. Essa teria em sua essência o destino de 50% de vagas abertas em instituições públicas federais (universidades e institutos federais técnicos tecnológicos), para estudantes que tenham cursado pelo menos todo ensino médio em escolas públicas, bem como pessoas que se declaram pretas, pardas ou indígenas e as pessoas com algum tipo de deficiência. Também englobou essa lei as pessoas com baixa renda.

Entender que as Leis 10.639/03, 11.6145/08 e a 12.711/12 são importantes para corrigir um processo histórico que se caracterizou pelo impedimento e negação de acesso e de formação da população negra e indígena, em condições ocasionadas pelas marcas do racismo, advindo da escravização negra afro-brasileira e dizimação de povos originários indígenas, aqui me atendo a questão negra.

Entender que os estudos referentes à questão étnico-racial em um país como o Brasil, com um contingente de cidadãos e cidadãs negras que ocupam mais da metade da população em geral é o entendimento que leis como a de cotas e os estudos da história e

da cultura africana e afro-brasileira são imprescindíveis numa mudança de postura em relação à negritude e o seu potencial que contribui para a consolidação do Brasil enquanto nação.

O discurso em torno das cotas raciais surge mais amplamente a partir da década de 2000, quando algumas universidades começam a discutir novas maneiras de seleção de seus alunos. Nas universidades brasileiras, este discurso ganhou vários adeptos, mas também muitos posicionamentos contrários, neste último grupo, encontram-se estudiosos das relações raciais que defendem que no Brasil existe uma democracia racial, ou seja, não existe discriminação por cor e as cotas trariam para o seio da sociedade a discriminação não existente [...]. (MACHADO; MAGALDI, 2016, p. 278).

Antes de dar continuidade à condição educacional no Brasil, a questão racial e de uma ideia de democracia racial, enfatizada pelos autores acima, como um dispositivo contrário às cotas é o que se constituiu no Brasil ainda na primeira metade do século XX. Com as concepções de Freyre (2006) que destacava que no Brasil não havia racismo, mas uma democracia racial, pelas condições que eram apresentadas em sociedade, para o bem viver entre negros e brancos, em condições igualitárias.

Na perspectiva da democracia racial, que por muito tempo fora incutido no ideário social brasileiro, não somente os brancos, como muitos não-brancos, adotaram tal concepção e passam a defesa de que o racismo era o que ocorria em outros lugares do planeta, destacando-se ainda por aí o *Apartheid* na África do Sul e o racismo e a segregação racial nos Estados Unidos da América. Tanto o *Apartheid* quanto a segregação norte-americana foram fatores de lutas ainda na primeira metade do século e pode-se destacar aí nomes como: Nelson Mandela (1918-2013); Malcon X (1925-1965); Martin Luther King Jr (1929-1968) e demais anônimos, mulheres e militantes na luta contra o racismo e a discriminação sofrida pela negritude ao longo da história.

No Brasil, tal militância se destaca ainda nas primeiras décadas do século XX, nos anos de 1940 com a figura de Abdias do Nascimento (1914-2011) e o teatro negro, que fará justa denúncia por meio da literatura e da arte, acerca da condição discriminatória e racista a qual o povo negro e brasileiro passa desde o processo de escravização. Nascimento reivindica uma luta contrária a essa ideia de democracia racial, justa condição que irá se fortalecer e pôr em xeque o modo como a sociedade brasileira se organizou ao longo da história, as vantagens das elites brancas e com marcas ainda dos colonizadores, bem como a potencialidade que envolveu que um grande contingente de crianças, mulheres e homens negros não tivessem de acesso à educação básica e elementar.

As distopias as quais são presentes na sociedade brasileira em que pessoas não-brancas, não privilegiadas por condições econômicas e culturais, levam a processos de fortes laços com a discriminação em diferentes níveis e potencializadas por questões raciais, econômicas, culturais e de formação, constituem processos hierárquicos e verticalizados de relações entre as diferenças. Tal hierarquização e verticalidade estará presente e viva no contexto educacional, em que historicamente alguns aspectos se fazem presentes no processo formativo de meninos e meninas e outros são invisibilizados, como destaca Almeida (2010), sobre o viés histórico e quem conta a história.

Apontar que educadores e educandos aprendem em comunhão estimula o entendimento que os saberes adquiridos e as experiências de formação de educadores e educandos são distintas, mas que na condução respeitosa e harmônica proporciona o envolvimento de práticas educacionais que envolvem a todas e todos, havendo assim, talvez, um comprometimento e motivação para estar no processo formativo, sentir-se pertencente a este de maneira integral.

A educação “bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que sejam assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação de contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação. (FREIRE, 2021, p. 86-87).

A horizontalidade no processo educativo permite a escuta como elementar no sentido de saberes a serem construídos ao longo da formação. No entanto, é urgente entender que a escuta não é passiva, em que o educador seja notado como porta-voz ativo de determinações de conteúdos e ações pedagógicas que precisam ser executadas. No entanto, num contexto de autoridade educativa, é permitido a este sujeito ser ouvinte/falante que emerge de condições do cotidiano educativo, formas de potencializar a inclusão e a diversidade presente/ativa no contexto de formação. Segundo Freire (2021):

Não há inteligência – a não ser quando o próprio processo de inteligir é distorcido – que não seja também *comunicação* do inteligido. A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é *transferir, depositar, oferecer, doar* ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e interlocução e que

não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico. (p. 38-39).

Faz-se importante na teoria freiriana, estabelecer o diálogo como elemento basilar da escola, em que dialogicidade encontra nas diferenças um processo comunicativo que proporcione o pensar, ao que Freire (2021) estabelece como “inteligibilidade”. Na caminhada da inclusão, não é possível enxergar a escola de forma homogênea, é necessário entendê-la desde uma perspectiva múltipla, diversa, que abraça a todos, no entanto, é estabelecer este abraço como elemento chave do incluir, não um processo de aceito por pressão determinada pela legislação vigente, mas pelo desejo e sentido de transformação.

A educação, como fora falado anteriormente, como um bem que proporciona ao sujeito tornar-se mais crítico/reflexivo/sensível com/no mundo é elemento vivo de transformação e de desenvolvimento de um país. Nesse sentido, ampliar os conhecimentos também é maneira de ampliar repertório de reivindicação para melhoria de condições de vida; para que as desigualdades que historicamente foram alicerçadas como natural, sejam desmitificadas e nessa desordem se faça um novo devir, um sentido amplo e menos desigual.

Os dados apresentados em censos educacionais no Brasil ainda apresentam lacunas em informações e dados acerca de cidadãos negros que não conseguem a conclusão da educação básica, mas expressivo ainda, dos que não conseguem ingressar no processo educativo escolar. Os números são ainda mais baixos quando se trata desse percentual populacional imerso na educação superior, visto que aspectos socioeconômicos e culturais são derradeiros no processo de exclusão e distanciamento de pessoas pretas da universidade.

Em uma perspectiva histórica, as discussões sobre as necessidades, constitucionalidade e eficácia, ou não, da implantação, pelo Estado, das políticas de ação afirmativa racialmente definidas, no Brasil, datam das últimas décadas do século XX. Elas vinham ocorrendo, quase sempre, no âmbito das organizações do Movimento Negro Nacional, do movimento operário, de mulheres e outros, bem como em alguns restritos espaços acadêmicos. Essas discussões encontravam seu suporte empírico, quase sempre, em experiências internacionais de políticas de ação afirmativa, bem como naquelas existentes no âmbito da sociedade brasileira, principalmente na modalidade de cotas, beneficiando diferentes segmentos específicos da população nacional, embora nem sempre fossem etnicamente orientados. (SISS, 2014, p. 182).

Na perspectiva trazida por Siss (2014), o movimento que vislumbrava as ações afirmativas no contexto universitário, estão desde meados dos anos de 1990, mais fortalecidas, com a reestruturação do movimento negro e de intelectuais negros que se encontravam na universidade brasileira, ainda que em pequeníssimos números. A organização social e de militância em diferentes contextos proporciona que tal luta se intensifique e ganhe a visibilidade necessária com as políticas implantadas nos anos 2000.

É importante destacar o reparo histórico que é proposto com a criação da Lei de Cotas na educação superior. Abaixo destaco três pontos que convergem com o propósito da Lei 12.711/12 com o processo de reestruturação e ampliação da rede federal de ensino.

1. O estudante proveniente de escolas públicas, estaduais e municipais, muitas vezes morador de regiões isoladas (cidades interioranas e de pequeno porte), que não disponibilizam de grande circulação de conteúdo cultural e artístico, para além do que a escola vem a oferecer. Considerando que, corriqueiramente, essa escola tem presente em seu contexto estrutural condições precárias para o processo formativo, ou seja: professor, sala de aula, lousa. Muitas vezes, mesmo com o advento tecnológico da internet, é impossível apresentar alguns dos elementos culturais mais emergentes, que possam vir a atravessar o conhecimento desse estudante.
2. O estudante proveniente de família pobre e periférica, que foi historicamente marginalizada pelo olhar da sociedade, que não teve condições de acesso a bens de saberes mais amplos que proporcionariam a esse condições maiores de concorrer a uma vaga com um sujeito de classe média ou mesmo ricos, no tocante da seleção de ingresso no ensino superior. Esse estudante se não tivesse a condição de ingresso por meio de cotas estaria fadado a menores chances de ingresso em seu curso.
3. A questão étnico-racial é imprescindível de se discorrer, considerados os aspectos históricos mais amplos que corroboraram para esse abismo que se abre entre brancos e não-brancos nas disputas de vagas, nas seleções e demais critérios que se estabelecem e são presentes, também o são, pela condição que os não-brancos se encontram, na marginalização social imposta a negros, indígenas, mulheres, homossexuais e transgêneros, pessoas com deficiência, pessoas em situação de rua (estes com maiores distâncias em tais vulnerabilidades e distanciamentos).

A luta por potencializar que esses grupos que são chamados de minoritários, talvez como forma de reafirmar o que é majoritário, ou seja, a marginalização social da pobreza e da racialização, está sob o prisma do colonizador, sob a égide de uma supremacia de países no norte do hemisfério e da Europa como espelhos de sociedade organizada. Quando por sua vez tais nações são a exemplificação histórica da escravização, da exclusão e de processos históricos de invasões e dominação para/com lugares tidos como inabitados (o caso das Américas durante a exploração/invasão).

Entender que a Lei de Cotas se caracteriza como uma política de inclusão demonstra que a luta pelos direitos humanos, pelo direito à educação se estende para esse nível de educação por meio da luta dos movimentos sociais e pelo financiamento do BM. Nesse sentido, o que fora bandeira de lutas, e nesse exposto conclamando o Movimento Negro Unificado, desde o enfraquecimento do estado autoritário e de recessão do período da ditadura (1964-1985), e que se fortaleceu durante a redemocratização do Brasil nos anos de 1980, estendendo-se até os anos de 1990, com a sanção da LDB 9.394/96; passa a ser vitória e o princípio da abertura para todos no processo formativo, nos anos 2000.

Ressaltando o papel do Banco Mundial e da UNESCO nos processos de financiamento, bem como das exigências avaliativas para a educação potencializa ter nessas relações, o processo de crescimento nas ofertas de vagas e das exigências para a regulação da educação, em todos os níveis e etapas (PASINI, 2020).

As Leis 10.639/03, 11.645/08 e 12.711/12 são três movimentos que proclamam, talvez, o que poder-se-á chamar de rupturas com o histórico da escravização, para ir ao encontro das questões da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena como alicerces do que emerge enquanto mobilização social e histórica do povo brasileiro na atualidade.

As políticas de ação afirmativa constituem-se como políticas públicas, estatais e de caráter compulsório, elaboradas e implementadas pelo Estado. É o Estado em ação. Sua gestão pode estar a cargo do próprio Estado ou ser por ele delegada. Elas estão voltadas para a promoção e afirmação da igualdade daqueles grupos ou minorias políticas, colocadas em posição de subalternização social. A adoção de mecanismos que estimulem as empresas a recrutar, qualificar ou promover a postos elevados os membros das chamadas “minorias” é, sem dúvida, parte importante desse processo. Entretanto, a participação das várias instituições da sociedade na implementação e gestão dessas políticas, há que ocorrer nos termos determinados pelo Estado; caso contrário, o que teríamos seriam meras práticas assistencialistas, as quais, na maioria das vezes, sofrem solução de continuidade no tempo. (SISS, 2014, p. 183).

Existem alguns sentidos que são de suma importância salientar quando se pensa a Lei de Cotas, entendendo que essa foi direcionada, ainda que de forma mais generalista, a grupos socialmente excluídos: negros, indígenas, PCDs e pobres. Existem debates acerca da implementação de uma lei que ampare ainda o público de pessoas transexuais e travestis, o que é válido, considerando o processo excludente e marginalizado vivenciado por esse grupo e todos os fatores de riscos porque esse grupo social sofre em seu cotidiano.

Entender que a Lei de Cotas não está focada apenas no grupo de pessoas não-brancas é, sem sombra de dúvidas, entender que essa irá potencializar o entendimento de que a lei não vem com intuito de significar a condição intelectual dos concorrentes em uma seleção. No entanto, visa o reparo dos danos causados pelos processos excludentes e discriminatórios sofridos pelos pobres, negros e indígenas. E aqui vale ressaltar que indígenas e negros serão, sim, discriminados duplamente ou múltiplas vezes mais: 1º) pela cor da pele; 2º) pela condição de pobreza, e; 3º) pela sua origem hereditária não provir dos países nórdicos e hegemônicos.

Pode-se dizer que a Lei de Cotas vislumbrou amparar para além das pessoas negras e indígenas, indo ao encontro de pessoas pobres e, esse poder-se-ia ser um branco pobre. No entanto, isso potencializou uma ideia de “subcotas<sup>14</sup>” (AMADOR DE DEUS, 2022) para as questões étnico-raciais, bem como para pessoas com deficiência. A isso é importante destacar, pois quando se considera que o número de estudantes negros está equiparado ao de estudantes brancos nas instituições brasileiras, talvez seja um dado contraditório, no sentido de que ampliou, mas nem de longe se alcançou porcentagem de ingressantes ativos e concluintes, próximo ao mesmo número de pessoas brancas.

Temos um caminho longo a percorrer na busca por condições que possam ser realmente equânimes e de equiparação entre negros e brancos. As carteiras da educação básica, à medida que vão ampliando os anos de permanência na escola, vão também embranquecendo. É complexo, porém é vital afirmar que a Lei de Cotas, bem como a Lei

---

<sup>14</sup> Em entrevista ao programa Fantástico, edição do dia 21 de agosto de 2022, a professora emérita da UFPA destacou com veemência a condição de que o sistema de cotas constituído tal qual é apresentado no cenário da Lei 12.711/12. Foram modificadas as pautas que foram levadas a plenário para votação. Assim, configurando-se o regime das cotas da lei acima supracitada, como aquela que atingisse pessoas pobres oriundas de família com renda de até meio salário por pessoa da família e estudante egresso de escola pública. Ou ainda pessoas com renda de até 1,5 salários por pessoa da família, sendo estes obrigados a ter cursado todo ensino médio em escola pública. Ademais, a lei garante o ingresso de pessoas negras e indígenas de acordo com os dados demográficos apresentados pelo IBGE e, assim as vagas destinadas a pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, estão vinculadas ao percentual do total da taxa populacional por estado da federação.

de Estudos da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, potencializam outros olhares que se lançam para a negritude, mas ainda é pouco no que concerne às políticas públicas, sociais e educacionais. “O papel do Estado é determinante na formulação e aplicação das leis e está diretamente relacionado aos rumos econômicos e políticos do país e, conseqüentemente, das políticas educacionais [...]” (ALMEIDA, 2009, p. 106).

Com um papel social que se deve cumprir no que alicerça a universidade brasileira, ou seja, o ensino, a pesquisa e a extensão, é válido o entendimento de que o processo formativo deve nascer antes mesmo do ingresso do sujeito no seio universitário. Esse pode nascer desde a extensão universitária que tange o papel fundamental de sua relação horizontal com a comunidade externa, por meio de projetos que façam a interlocução entre essa instituição de ensino superior e a comunidade que dela não faz parte de maneira direta.

Entender a extensão como um processo formativo, no sentido de que essa estabelece não o laboratório vivido da pesquisa em que mulheres e homens são sujeitos de processos de pesquisa por meio de entrevistas e questionários, porém, colocando estes no patamar de protagonistas de construções coletivas de vida, de experiências que se fazem na comunidade. Trago essa relação primeira entre universidade e comunidade por meio da extensão, no sentido de que essa talvez venha ser a mais forte relação que se concretize de forma horizontal, como mencionei anteriormente, para entender a comunidade e suas relações de coletivo, indivíduo, de margem e centro, de inclusão e exclusão em processos múltiplos e necessários na produção do conhecimento e na potencialidade de mudanças de posturas e necessárias a um universo que necessariamente precisou se transformar para ir ao encontro de seu mais novo público: os pobres, os negros e os indígenas; estes que têm articulado desde sua representatividade e protagonismo, pelo que estes vivenciam no seu cotidiano.

[...] extensão seria a expressão do compromisso social do próprio conceito de universidade, sendo uma concepção que se origina no momento em que é adotado o modelo de universidade, no momento em que ela é construída ou que se queira dar-lhe objetivos sociais, políticos e culturais. Não é mera proposição individual, muito menos polissemias de justificativas para ações que acontecem no seu interior. É, ao contrário, uma construção histórica com dimensões teóricas fundantes que ajudam a delimitar o próprio espaço educacional da universidade, que, por sua vez, está imersa em um contexto de muitas outras instituições, também complexas. (SANTOS, 2012, p. 155-156).

A extensão traz em seu seio a dialogicidade com a comunidade externa, ao que chamamos de meio não-acadêmico, potencializando outras compreensões e mecanismos

necessários para o desenvolvimento e produção do conhecimento em diferentes áreas do conhecimento.

No ano de 2006, estava na finalização da minha graduação em Artes Visuais – Licenciatura (FURG) e, enquanto estudante participei de minha primeira ação de extensão, em que o público-alvo eram idosos de uma comunidade religiosa que partilhavam de saberes e narrativas acerca de ervas de chás. Os saberes daqueles idosos conduziram a uma discussão multidisciplinar e interdisciplinar no tocante aos debates, o conhecimento que cada um destes trouxe. Levou o grupo de professores e estudantes nas áreas da pedagogia, farmacologia, psicologia e serviço social, bem como eu e demais colegas das artes visuais, ciências biológicas e enfermagem, a conhecimentos acerca do que os idosos tinham sobre os chás. A partir disso, também foram percorridos os efeitos psicoativos que poderiam ser causados pelos elementos dos chás.

No entanto, a ação de extensão se articula com o ensino, potencializado este pela mediação que se faz presente nos diálogos com essa comunidade e, de como interagir em outras construções do conhecimento que se ampliam desde o que o grupo nos proporcionou e o que a universidade proporcionou a este grupo de pessoas. Se encontra com os aspectos da área da saúde e da farmacologia pelas questões de como as ervas de chás influenciam no alívio ou no aprofundamento de enfermidades.

A extensão, como um dos tripés da universidade brasileira, neste caso, ainda se articulou com a pesquisa, pois os dados que foram em cada encontro sendo anotados, gravados se tornaram conteúdo para a produção do conhecimento de pesquisas correlacionadas com o assunto. Pode-se aqui destacar:

- a) Os saberes dos idosos desde suas vivências e culturas;
- b) O conhecimento do grupo para cada erva de chá e as combinações destas com remédios prescritos pelos médicos no alívio de dores ou demais patologias;
- c) A relação do grupo que emergiram outras condições e afetividades desde as danças circulares, cantigas que vinham desde suas experiências de vidas;
- d) O encontro num grupo que proporcionava o desejo de ampliar o tempo de vida e, mesmo os relatos acerca do lugar em que estes constituíam conversas e relações de amizades, que por diferentes motivos não havia muitas vezes em seus lares.
- e) Dentre outras ações que se destacavam naquele contexto.

O que fica desta ação e do que trago aqui neste estudo acerca da função social da universidade e do encontro desta com a comunidade são ações que unem o tripé que alicerça a universidade brasileira e que quando se consolida num respeito e dialogicidade

entre ensino, extensão e pesquisa, podem se orientar outros saberes possíveis. E aqui vale destacar Paulo Freire em sua trajetória que deixa muito forte na sua literatura que educar é estabelecer um diálogo e respeito aos saberes dos educandos, emergir de sua cultura, proporcionar que os seus saberes sejam colocados em evidência, jamais ser excluído do processo formativo.

No movimento o qual a universidade vem passando - o que não significa que se transformou, ou mudou radicalmente a perspectiva educacional histórica da universidade tem sido necessária uma transição para a transformação, para a recepção de públicos historicamente marginalizados e periféricos que se têm inserido e se encontram no seio dos aprendizados acadêmicos, tem sido imprescindível um diálogo entre universidade e comunidade para compreender em seu cerne as capacidades e necessidades sociais dos estudantes.

Quando o debate se estabelece em torno às cotas, de questões raciais, culturais, econômicas e de formação, fica evidente as lacunas que estão presentes. Porém, tais lacunas só aparecem pela necessidade de uma constante revisão do processo formativo. Tais lacunas só se revelam pelo lugar de fala de cada sujeito atingido pelas condições múltiplas de acesso ou marginalização, presentes em suas vidas.

O movimento negro, o movimento feminista e de feministas negras têm articulado discussões de suma importância que alicerçam esse universo. Produzindo ciência desde a relação direta dos seus lugares de fala. Se engatinham as discussões acerca da masculinidade, para que haja vista a ruptura com o patriarcado e o machismo. Tais discussões se encontram com um propósito que é de um Estado democrático de direito; não apenas no discurso da lei, mas na prática social cotidiana.

Para Fonseca (2009):

Muitos ressaltam que a adoção das cotas para negros seria um reconhecimento histórico do Estado brasileiro e das instituições que se beneficiaram da escravidão e do tráfico no passado e continuam a fazê-lo no presente. Essa interpretação da história é importante, mas faz com que as ações afirmativas só possam ser estabelecidas em função da memória, da mentalidade e da prática escravista. (FONSECA, 2009, p. 110)

As ações afirmativas se constituem como elementos necessários na defesa e luta antirracista num Estado em que a sociedade é racista, discriminatória e excludente. Nesse sentido, é importante entender as ações afirmativas e as cotas para o momento social e histórico presente. Tivemos quase quatro séculos de escravização e, temos, hoje ainda, 134 anos de libertação do processo genocida escravista, tendo a segunda maior população

negra do mundo, atrás da Nigéria. Porém, marcas desse racismo incrustado estão tão presentes e vivas que precisam ser rompidas. E, uma das maneiras de tal ruptura é através da educação.

Outro aspecto que é importante no papel social da universidade referente às relações étnico-raciais está articulado na pesquisa. E tem sido cada vez mais intensa e com maiores volumes a produção do conhecimento acerca da questão racial nos últimos anos na universidade brasileira, nos Coletivos e Grupos de trabalhos de eventos ou grupos de estudos ligados a tais instituições e a ciência brasileira.

Pode parecer insignificante, porém, quando se tem sujeitos que passam a observar e entender o sentido contemporâneo que as relações étnico-raciais têm impactado na sociedade, desmitificando as concepções racistas a respeito do negro, isso transforma e forma outros caminhos que voltam seus olhares não para o “norte” hegemônico, mas para um “sul” desse paralelo abissal (SANTOS, 2009).

As pesquisas têm demonstrado não apenas os estudos acerca dos assuntos que se relacionam as questões raciais, tais quais: racismo, inclusão, exclusão, discriminação, feminismo negro, corporeidade, marginalidade, cultura e arte negra, relações étnico-raciais, cotas raciais, dentre tantos outros, mas também os seus autores, ou seja, os intelectuais negros que estão à frente de diversos destes estudos, proclamando assim, o entendimento de que a Lei de Cotas proporcionou um aumento significativo deste grupo social no contexto da pesquisa brasileira. Mas não significa que estes estão em igual contingente de estudiosos do que os brancos, não. Em verdade se ampliaram as possibilidades.

E por fim, o ensino como elementar no processo formativo superior que está ligado ao processo curricular, metodológico, mediador, de conteúdos, diálogos, seminários, debates, eventos e demais projetos educacionais que irão abrir leques de possibilidades e que é imprescindível de se articular ao que o mundo contemporâneo exige, ou seja, a flexibilização e a historicização a ser narrada de diversos pontos de vista, sem se excluir qualquer que seja o ponto de vista a que a história é contada.

O ensino enquanto um dos tripés do processo formativo do sujeito é de fundamental importância no que gera a condição latente de refletir e questionar a sua realidade. Através do ensino, a mudança de postura, o encontro com a pesquisa e a extensão se fazem pelo interesse de assuntos e temas que são presentes no diálogo interno dos componentes curriculares, no questionamento dos referentes que estão sendo

estudados e a significação de cada passo e cada movimento de ensino no caminhar de um futuro profissional.

Conicionados estes elementos, assim, a articulação ensino, pesquisa e extensão potencializarão em mulheres e homens, futuros profissionais, a possível responsabilidade social a qual é de se esperar da universidade, mantendo assim seu caráter de qualidade, inovação e a busca pela democratização do conhecimento por meio da gratuidade e do acesso a ela pelo maior número possível de pessoas, sem qualquer tipo de discriminação ou exclusão.

## 2.2. Acesso à educação superior

A expansão da educação superior potencializou o crescimento do número de vagas em sua totalidade. Assegurando que o acesso à educação superior fosse difundido, não apenas na instância da educação pública, bem como da educação privada, de maneira presencial ou a distância. A interiorização da educação superior potencializou que gerações que eram alijadas de tal direito tivessem a oportunidade de formar suas novas gerações, dando outras possibilidades de vida.

É necessário entender que os processos de expansão da educação superior, que se deram durante os dois mandatos do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), se fizeram por contradições, presentes desde o fomento de programas e iniciativas que deram ênfase à valorização do ensino privado ou mesmo da educação a distância e por outro lado a criação de novas universidades federais, novos *campis* universitários e os institutos federais nas cinco regiões do Brasil. Segundo Soares (2020):

[...] algumas iniciativas ganharam proeminência na educação superior, carregando, ao mesmo tempo, enormes contradições, tais como: o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). De um lado, estas iniciativas davam continuidade ao maior favorecimento do setor privado da educação e, de outro lado, mesmo timidamente, elas expandiam a educação pública, acompanhada da precarização. (SOARES, 2020, p. 86).

Acerca dos fundos e programas de financiamento para manutenção e expansão da educação superior no Brasil, nesta pesquisa só estão sendo explanados como forma do leitor se situar no movimento desse estudo, compreendidas tais políticas públicas como fundamentais nas transformações, fossem essas positivas ou não, mas que corroboram

para um movimento que em partes irá contrário a lógica das políticas do seu antecessor, Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). O governo Lula proporcionou a criação de dezoito novas universidades públicas federais, além de 562 unidades da rede pública federal técnica e tecnológica, ou seja, os institutos federais. Foram nesse período 512 municípios atingidos por tal marca, bem como os novos *campis* universitários em diversas regiões, vinculados a universidades que já existiam antes da expansão. “[...] expandir é um dos primeiros passos para a abertura de possibilidades na educação superior, pois em nossa história nem sempre ela foi tratada como um direito, mas sim um privilégio, bem como a contradição entre o acesso, a mercantilização e a precarização.” (SOARES, 2020, p. 87).

Perceber a educação superior como um caminho para a transformação da sociedade é também uma maneira de estabelecer outros vínculos com a cultura do povo, com a solidificação de que não temos apenas um marco que se difunde como histórico, porém, as diferentes perspectivas históricas. A educação superior no século XXI proporciona que a sociedade brasileira tenha outras condições capazes de produzir ciência, de transformação social, de estabelecer vínculos entre a sociedade e suas diferentes manifestações. De promover a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, no tripé que compõe a universidade brasileira.

Porém, é preciso refletir criticamente que papel o Estado tem desempenhado no tocante do direito e no que se refere às necessidades e obrigações internacionais com o mercado capitalista, nas exigências e carências de mão-de-obra que dê conta das avalanches técnico-profissionais pertencentes às tecnologias de ponta, ao desenvolvimento de um mundo cada vez com menores fronteiras e maiores capacidades de competitividade e absorção de trabalhadores para as múltiplas frentes de tal mercado.

[...] no Brasil, historicamente, o acesso à educação pública, em particular o ensino superior público, foi limitado para poucos, na verdade, para as elites, sendo considerado um verdadeiro privilégio. Com as transformações do capitalismo contemporâneo, o capital necessitou de uma ampliação do ensino superior para “capacitar” a força de trabalho para os novos processos tecnológicos exigidos pelos novos padrões de produtividade. Para isso, ele se apropriou da bandeira de luta dos trabalhadores e sob o discurso da “democratização” da educação superior transformou a educação em um negócio altamente lucrativo, retirando a sua concepção de direito, passando a sua concepção de serviço mercantilizável. (SOARES. 2020, p. 88).

A se pensar em privilégios, certamente retomamos a seção que trata dos privilégios educacionais que perpassaram uma parte da história do Brasil, desde a colônia

até o final do século XX, sendo estes reestruturados e restabelecidos de acordo com cada fenômeno histórico e suas nuances propostas aos públicos destes privilégios, que não eram os pobres, marginalizados e filhos da classe trabalhadora/operária.

Quando pensamos em movimentos de acesso à educação superior, nos deparamos com diferentes formas de acesso, mas se tratando do que é estabelecido pelo Ministério da Educação, amparado pela legislação vigente, do 100% das vagas destinadas, 50% impreterivelmente deve ser oferecida a egressos da educação básica pública e outros direitos. Vejamos a ilustração abaixo.

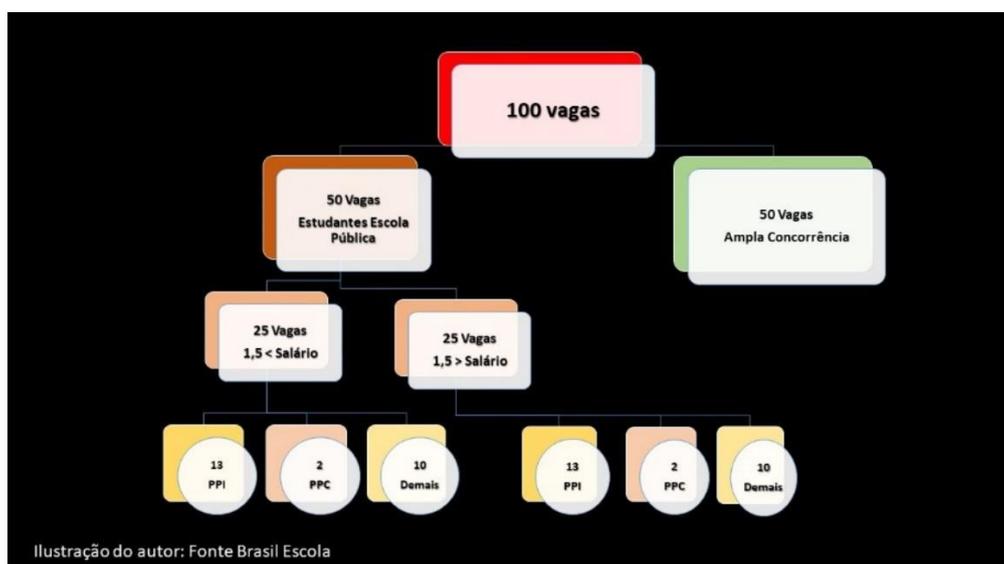


Figura 1: Simulação Aluno/Vaga por cota

A ilustração acima faz um demonstrativo exemplificando as vagas e como estas são destinadas a cada público com direito à educação. Essa ilustração se espelhou em uma publicação da revista Brasil Escola de 2023 e está em consonância com o proposto pelas políticas de ações afirmativas e de acesso, permanência e possibilidades de manutenção do estudante em seus cursos de formação.

A ilustração dá como exemplo se forem oferecidas cem vagas, destas, cinquenta são destinadas à ampla concorrência e as demais cinquenta são destinadas às ações afirmativas de ingresso de estudantes egressos de escolas públicas. Diante deste quantitativo de cinquenta vagas, vinte e cinco são destinadas a estudantes oriundos de famílias com renda per capita igual ou inferior a um salário-mínimo e meio; dentro deste núcleo destas vagas, treze são destinadas a pessoas pretas, pardas e indígenas, duas destinadas a pessoas com deficiência e as outras dez ficam destinadas ao público diverso,

dentro da perspectiva de ser oriundo da escola pública com renda de até 1,5 salário por membro da família.

Nesse sentido, o ingressar na educação superior proporcionou uma certa democratização, ou poder-se dizer, massificação dos acessos, no sentido do maior contingente de ingressantes, mas nem por isso, de permanência e conclusão de seus cursos de graduação.

É necessário pensarmos o acesso e a democratização num sentido de garantias dos direitos a todas e todos, no alcance da qualidade, da multiplicidade de condições que levem a estas mulheres e homens candidatos a ser estudantes em cursos superiores, com a proposição de inserção nestes cursos e a garantia de suas permanências. No entanto, considero que o acesso e a permanência, necessariamente, precisam estar acompanhados de uma afínca identidade profissional que estas pessoas têm como dever, carregar em suas formações acadêmicas; uma identidade de profissional ativa e que protagonize sujeitos de transformação social. E será que temos tido um processo de democratização de acesso e formação a educação superior?

Toda política pública ou iniciativa governamental de implementação de uma política social implica em mudanças no espaço de disposição dos atores sociais no campo de que trata o objeto de intervenção pública, causando rearranjos de acordo com a nova correlação de forças que pode, a partir daí, se construir. Assim, percebe-se que os atores sociais estão em luta constante por espaços e a efetivação de novas políticas apresenta-se como um momento de oportunidades de deslocamentos políticos no campo social. (OLIVEIRA e PESSANHA, 2015, p. 5).

Nessa seção de pesquisa, o protagonismo profissional se estabelece pela identidade que é forjada na caminhada formativa. A identidade do profissional e o entendimento das demandas, do trabalho a ser exercido e de compreender-se como tal profissional. Aqui, lidamos e dialogamos o foco formativo de professores pedagogos, e nesse sentido, vale ressaltar a indissociabilidade que precisa haver entre a escolha pelo curso, a passagem destes sujeitos pela formação e a sua movimentação profissional que o elege a ser professor, que o movimenta para o campo pedagógico, que alimenta a condição de transformação social que é transgredida pelo ato de dialogicidade e formação que o professor constituirá com os estudantes e demais profissionais da educação.

O movimento das entrevistas com os então professores egressos do curso de pedagogia, potencializaram o que a literatura tem revelado no que remete à escolha do curso. Ou seja, passar pelas carteiras formativas da educação superior e, por conseguinte, tornar-se professor é algo que foge das cabeças da maior parte das pessoas. Muitos fatores

contrários serão apontados, antes de ingressarem, ou mesmo se escolherem ingressar em um curso de formação de professores, fatores tais quais: baixos salários; falta de uma boa estrutura de trabalho; altas cargas horárias por conta da necessidade de aumento da renda; adoecimento psicológico e físico; violência e discriminação pela profissão docente, levam muitos jovens a optarem por outras áreas do conhecimento e mesmo apontar os cursos mais elitizados como os que garantirão ascensão social, econômica e o esperado ‘respeito’, da sociedade para com aquele sujeito.

Os dados do último censo do INEP/MEC (2021), trazem em sua amostragem que o número total de matriculados em instituições de ensino superior públicas, privadas, em cursos presenciais e a distância equivale ao total de 3.944.897 pessoas. Desse número, 15% de universitários optaram pela licenciatura, 30% optaram por cursos tecnológicos e 55% optaram por cursos bacharelados (MEC/INEP, 2023).RIBEIRO

O número de estudantes que se encontravam matriculados no período do último Censo em todas as instituições, atingiu o total de 8.987.120 pessoas. Desses entre as 3.944.897 matrículas ocorridas em 2021, 2.078.661 foram realizadas em instituições públicas (federais, estaduais e municipais).



Figura 2: Gráfico. Fonte: INEP/MEC 2023.

O gráfico acima traz um panorama das matrículas realizadas desde o ano de 1980 a 2021 e o destaque presente é que entre os anos de 2011 e 2021 houve um crescimento das matrículas nas redes estaduais e federais. Vale ainda ressaltar que, com todas as condições de restrições decorrentes da pandemia, no ano de 2020 aparece uma redução no número de matrículas, talvez pelas adequações, que foram necessárias às

universidades para a manutenção e ingresso de estudantes, sem um fechamento, ainda que temporário. No entanto, em 2021 os números voltam a crescer e teremos aí um número de matriculados atingindo mais de 2.000.000 de estudantes.

Em relação aos dados de ingressantes em instituições públicas, fizemos uma análise acerca do número de ingressantes no ano de 2021 em instituições federais, tendo o total de 1.371.128 matriculados, e apenas 26% escolheram cursos de licenciaturas, valendo-se assim de um total de 353.835 estudantes. As licenciaturas, juntamente com os cursos tecnológicos, não alcançam 35% do número total de matriculados, distanciando-se em muito do número de estudantes universitários em cursos de bacharelados. Essa dinâmica se caracteriza pela condição do professor enquanto profissional, não somente no Brasil quanto em outros países que vem apresentando um decrescente índice de jovens interessados pela profissão.

Os baixos salários, os inúmeros conflitos que têm sido presentes no cotidiano escolar, a falta de tempo para qualificação e em contrapartida a valorização de tais qualificações para o profissional, têm evidenciado alguns dos fatores de desprestígio pela profissão. Buscar compreender que o profissional da educação escolhe tal formação e qualificação é também desmistificar a ideia de que para ser professor você carrega um dom, você tem vocação. As vocações foram alguns dos critérios encontrados, não para que o trabalho com a educação fosse considerado algo marcante, relevante e tão valorizado como outras profissões.

Desejosos, ou não, o acesso à educação superior se tornou nos últimos anos, com o processo de ampliação de vagas na educação superior no Brasil, seja por meio de cursos presenciais em instituições públicas ou privadas ou pela Educação a Distância - EaD, um dos anseios de jovens em ter em suas vidas a transformação social muito esperada. O que se caracteriza nesse processo são as pessoas mais pobres, oriundas das camadas populares da população, que irão enxergar na formação universitária como uma saída de continuidade de gerações em situações de subemprego. Surgem aí os conflitos de classes; a luta de classes nunca ficou tão explícita no Brasil, como ela tem se revelado nessas últimas décadas.

O entendimento que parcelas da humanidade têm em relação às suas identidades, seus anseios, seus direitos e deveres enquanto cidadãos se explicita por negarem aquilo a que outras gerações foram historicamente sujeitadas, ou seja, mão-de-obra submetida aos baixos salários, sem direitos trabalhistas reconhecidos e acompanhados por diversos preconceitos. Vejo importante nessa passagem referenciar um dos fragmentos da música

“a carne” em que será dito: “branco pobre no Brasil é negro” (YUKA, JORGE, CAPPELLETTI, 1998).

Acessar a educação superior é o desejo de realização pessoal e profissional, no entanto, é também, vislumbrar que a partir de tal condição, essas mulheres e homens que ingressam em um curso de formação estejam cientes de que em sua saída terão oportunidades diversas de se inserirem no mercado de trabalho. A licenciatura, como já foi mencionado anteriormente, não se consolida como a escolha primeira e mais procurada pelos jovens assim que saem do ensino médio ou aos que retornam para a vida estudantil após um período.

### **2.3. Política de cotas no Brasil**

Nesse bicentenário da independência do Brasil, é notório entender o processo de desenvolvimento e de organização social da nação, de sua legislação e como ao longo destes últimos duzentos anos houveram transformações, mas também a conservação de ideias. Ações em prol de manutenção das condições de periferização e marginalização e da manutenção do poder de uma elite que é sustentada por privilégios e decisões unilaterais que corroboram com a ideia de manutenção do trabalho e subemprego como essenciais no processo de dominação.

Diante deste quadro de duzentos anos, não se pode proclamar a libertação das camadas populares e dos grupos historicamente desprovidos de direitos; e aqui, encontram-se os indígenas e os negros. Como essa pesquisa versa sobre a questão racial com foco no público negro, vamos compreender o que e como esse contingente de pessoas teve de condições ou de limitações nos direitos de acesso à educação superior.

Aqui está sendo traçado um breve histórico com base nas constituições desde 1824 até a que se encontra em vigência para que entendamos os privilégios que foram presentes ao longo da história do Brasil independente, acerca do que aqui destacarei como cotas. No entanto, são condições e ações que privilegiaram camadas sociais com algum tipo de privilégio, para que o ingresso em cursos superiores fosse constitucionalmente legal e aceito pelas representações do “povo” à época.

Para entendimento dos privilégios em cada uma das cartas magnas do Brasil desde 1824, apresentarei um quadro a seguir com os decretos, leis e medidas que proporcionaram em cada período um privilégio distinto acerca de cotas para iniciação da vida e formação no ensino superior em cursos e escolas até a presente lei efetivada 24

anos após a sanção da Constituição de 1988. A abordagem do quadro está embasada em Almeida (2010).

Quadro 1. Privilégios de Cotas

<b>Constituição</b>	<b>Legislação</b>	<b>Privilégios de cotas</b>
<b>Carta de 1824</b>	Decreto 296-A, de 30/09/1843.	Bacharéis em letras tinham a concessão de ingresso direto em cursos no Colégio Pedro II e demais instituições assemelhadas
	Lei de 11 de agosto de 1827.	Permitiu que os ingressantes em cursos jurídicos pudessem ingressar nos mesmos sem prestar os exames de geometria e aritmética, sendo estes necessários antes da conclusão do curso.
	Decreto 1.331-A, de 17/02/1854.	Os alunos destaques nos exames para ingresso no Colégio Pedro II e demais academias superiores de ensino, para tomar o grau de bacharel, teriam isenção nas taxas de matrícula.
	Decreto 4.430, de 30/10/1869.	Alunos aprovados com distinção em todos os exames teriam além da matrícula, isenção de taxas no primeiro ano de curso e receberiam gratuitamente as certificações.
<b>Carta de 1891</b>	Decreto 16.782-A, de 13/01/1925 (Reforma Rocha Vaz).	Ingresso em cursos de bachareis, independente da classificação do sujeito. (todos eram obrigados a fazer os exames vestibular).
<b>Carta de 1934</b>	Lei 9-A de 12/12/1934 (amparando o decreto 18.729 de 02/05/1929).	Estudantes de escolas militares, aprovados em todas as matérias até o 5º ano em 1934, podiam se inscrever no vestibular, em qualquer escola superior, sem concluir o ensino secundário de 6 anos.
	Lei 9-A de 12/12/1934.	Alunos dos cursos noturnos maiores de 18 anos cursando o 5º ano até 1936 poderiam submeter-se aos exames vestibular e se aprovados seriam isentos dos cursos complementares
	Lei 23, de 11/02/1935.	Realização de exames parcelados que contemplaria a não realização do curso secundário formal
<b>Carta de 1937</b>	Decreto-lei 5.550, de 4/06/1943.	Permitia aos estudantes concluir seus cursos em escolas preparatórias, equivalente ao científico, ainda como critério de matrícula em cursos superiores.
	Decreto-lei 8.195, de 20/11/1945.	Art. 31. [...] § 1º A exigência da alínea a deste artigo poderá ser substituída, para inscrição no concurso de habilitação, pelo diploma, devidamente registrado, de qualquer curso superior reconhecido. § 2º Serão também dispensados, nos termos do parágrafo anterior e com as seguintes restrições: a) os sacerdotes, religiosos e ministros de culto que tenham concluído regularmente os estudos em seminário idôneo, para os cursos de filosofia, letras clássicas, letras neo-latinas, letras anglogermânicas, e pedagogia; b) os professores normalistas com o curso regular de pelo menos seis anos e exercício magisterial na disciplina escolhida, para os de pedagogia, letras neolatinas, letras anglo-germânicas, letras clássicas, geografia e história; c) os professores já registrados no Departamento Nacional de Educação, com exercício eficiente por mais de três anos nas disciplinas do curso em que pretendam matricular-se;

		d) os autores de trabalhos publicados em livro, considerados de excepcional valor pelo Conselho Técnico – Administrativo da Faculdade, no curso correspondente ao assunto científico, literário, filosófico ou pedagógico em apreço. (BRASIL, 1945 <i>apud</i> ALMEIDA, 2010).
	Decreto-lei 3.143, de 25/03/1941.	Permite a repetição dos exames em uma ou duas disciplinas para que os estudantes atingissem média para realização dos vestibulares.
	Decreto-lei 6.247, de 5/02/1944.	Considerar como concurso de seleção para ingresso em escolas de ensino superior, assim preenchendo vagas existentes em tais estabelecimentos.
<b>Carta de 1946</b>	Decreto-lei 8.195	Abre excepcionalidades para ingresso em cursos superiores de sacerdotes, professores e escritores, referendando, no entanto, com maior cuidado a lei de 1945.
	Decreto 26.493, de 1949.	Jornalistas cadastrados na associação da classe ou com carteira assinada poderiam ingressar no curso somente com apresentação de prova de sanidade.
	Decreto-lei 9.154, de 8/04/1946.	Permitiu um segundo concurso vestibular nas escolas de ensino superior
<b>Carta de 1967</b>	Lei 5.465, de 3/07/1968 (Lei do Boi).	A reserva de 50% das vagas em escolas agrícolas ou de veterinária, bem como em cursos superiores, para agricultores e filhos de agricultores, proprietários ou não de terras.
		Decreto 71.835, de 13/02/1973 Prévia matrículas em universidades públicas. Decreto 89.758, de 6/06/1984 Ampliou o rol de instituições de Ensino Superior
	Decreto 75.369, de 13/02/1975.	Permitiu aos candidatos oriundos de cursos técnicos e profissionalizantes ter um acréscimo de 3 a 10% nas notas dos exames vestibulares.
	Parecer 970, de 1969.	Dispensou do concurso vestibular para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ou para a Faculdade de Educação, os candidatos portadores de diplomas de Cambridge, Michigan, Nancy ou Madrid. (ALMEIDA, 2010, p. 179).
<b>Carta de 1988 A Constituição Cidadã</b>	Lei 9.394 de 20/12/1996	Estabeleceu as leis da educação brasileira com as reformas educacionais vigentes.
	Lei 12.711 de 29/08/2012 Lei de Cotas	Destinou 50% do número total de vagas a estudantes oriundos de famílias de baixa renda com salário de meio salário-mínimo por membro da família, residindo no mesmo domicílio. Destinado ao ingresso de estudantes com renda familiar de até 1,5 salários por pessoa da família vivendo no mesmo domicílio.

		<p>Proporcionou que estes ingressantes deveriam ter cursado todo ensino médio em escola pública e apresentar comprovação de uma das rendas acima supracitadas.</p> <p>Destina que dos 50% destas vagas o percentual calculado por cada estado da federação, segundo o último Senso Demográfico (IBGE, 2010), apresente o número de pessoas autodeclaradas pretas ou pardas, para a destinação de vagas em instituições de ensino público federais.</p> <p>O cálculo vale para as pessoas de origem indígenas, tendo estas ainda a obrigatoriedade de apresentar cadastro junto a Fundação Nacional do Índio – FUNAI.</p> <p>Destina-se deste percentual o mesmo cálculo para pretos, pardos e indígenas para os que apresentam algum tipo de deficiência, comprovada essa por laudo médico.</p>
--	--	---

(Fonte: ALMEIDA<sup>15</sup>, 2010).

O contexto histórico desde a promulgação da constituição de 1824 no recém independente Brasil, mas que ainda se constituía como império, proporcionou e oportunizou critérios nitidamente seletos para os processos formativos e que dariam oportunidades múltiplas aos filhos da elite naquele contexto histórico. É explícito que as oportunidades e os privilégios que se fizeram presentes durante o fim do Império e a Primeira República, ou República Velha do final dos 1800 e início dos 1900, propagou o que havia de mais vantajoso e mais oportunista aos burgueses e descendentes dos primeiros colonizadores.

Segundo Grimberg (2016):

[...] boa parte das mobilizações populares ocorridas durante o Império teve como motivação a expectativa por direitos civis e igualdade efetiva entre os cidadãos. Nisso, residiriam os motivos de movimentos como os alistamentos em massa de escravos no serviço militar – visando à alforria e, com isso, adquirindo direitos civis –; os protestos contra a divisão de tropas do Exército em movimentos separados por “cores” ou categorias raciais; ou as reivindicações de “igualdade entre todas as cores” nas lutas de independência e nas revoltas populares do período regencial. Da mesma maneira se pode entender os chamados jornais exaltados da década de 1830 - intitulados O Homem de Cor, O Brasileiro Pardo, O Mulato, O Cabrito - que, ao afirmarem que no Brasil “não há mais que escravos ou cidadãos”, reivindicavam que “todo cidadão pode ser admitido aos cargos públicos civis e militares, sem

<sup>15</sup> O quadro acima foi realizado durante a pesquisa e no encontro com o texto: Acesso à educação superior no Brasil: direito ou privilégio? – Texto de Silvia Almeida, 2010. O conteúdo proporcionou uma síntese do que a autora refletiu acerca dos privilégios desde 1824 e que por muito se passou por condições específicas de cotas ou reserva de vagas a grupos seletos. Alcançando apenas no ano de 2012, quase 200 anos depois um critério de cotas que se destinou ao público historicamente aliado do processo educativo: pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

outra diferença que não seja a de seus talentos e virtudes”(GRIMBERG, 2016, p. 138)

Entender que a cidadania potencializa outros caminhos possíveis em decisões e no modo como o cidadão é tratado, é uma maneira de compreender que a situação das pessoas negras no século XIX, ainda que numa efervescência maior em relação a situação de cativos, era de quase total submissão e passividade. O acesso à educação se dava de maneira muito isolada, em condições que se caracterizavam por iniciativas que precisariam ser concedidas pelo poder na época.

No entanto, vale ressaltar como destaca Silva (2016), que ainda que criada alguma escola voltada para o público de “meninos de cor”, tais observâncias eram continuamente afuniladas no sentido de estabelecer critérios para quem teria o direito à educação. Silva (2009) fez um estudo acerca da iniciativa de Pretextato dos Passos e Silva<sup>16</sup>, considerando a iniciativa de uma escola para meninos negros, porém, tal iniciativa se consolidou pelo referente professor Pretextato, também ser um homem negro.

Porém um dos empecilhos encontrados para a continuidade de educar as crianças negras, surge por meio do Decreto 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854 (SILVA, 2009, p. 150), no art. 69, rezou a seguinte determinação legal:

“*Não serão*<sup>17</sup> admitidos à matrícula, *nem poderão* frequentar as escolas...”, a presença dos advérbios de negação “não e “nem” indicam que podia haver duas situações: crianças matriculadas e crianças que apenas frequentavam as escolas. Neste sentido, o que a lei fez foi determinar que as crianças, para estarem em qualquer uma destas situações (de frequentadoras ou de matriculadas) deveriam ser livres (o que não era uma novidade, à época), não portadoras de doenças contagiosas e estarem (esta foi a novidade) vacinadas. (SILVA, 2009, p. 152).

Protagoniza-se aqui o espetáculo das restrições, da negação para que tal público tivesse direito de acesso ao ensino básico. Como, por conseguinte, que estes poderiam de alguma forma alcançar o direito de acesso aos cursos de escolas de educação superior, se nem a educação elementar a eles era permitida?

Consagrou-se com o fim da escravização e também com o fim do império, a manutenção de algumas condições para que meninas e meninos pobres, negros, indígenas fossem alijados do direito à educação. E, quando se pensa na formação acadêmica de

---

<sup>16</sup> Foi um professor que criou uma escola no ano de 1853, para os meninos de cor, com autorização do inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte (Eusébio de Queirós).

<sup>17</sup> Grifos da autora.

ensino superior, tais situações se ampliam na negação e na dificuldade de acesso a tais escolas de bacharéis, professores e demais formações.

É por meio da história que fica evidente que os públicos privilegiados ao longo do século XX são proprietários de terras, filhos da elite, sacerdotes (em que a igreja católica teve oportuna condição de privilégios), militares e suas proles, profissionais que atuavam e tinham comprovações em suas carteiras de classe trabalhadora ou mesmo registro junto aos órgãos do governo, professores e autores/escritores de obras literárias, que tiveram oportunidades as quais não se incluíam os cidadãos comuns e as classes menos favorecidas da sociedade.

O ataque direto à questão racial limitou por mais de um século que o povo negro e os povos indígenas tivessem direito de acesso e de formação no contexto universitário. Se atravessou todo século XX, sem exceção, ou melhor, tidas excepcionalidades atreladas a casos isolados de pretos que tiveram condições de formar-se e ter consciência de si no contexto histórico e social vivido.

O Brasil, ou melhor, as elites e a classe de mandatários históricos desde a Colônia potencializaram teorias de branqueamento como condição única de desenvolvimento social e cultural da sociedade brasileira. Segundo Barbosa (2016, p. 265):

Para garantir que o processo de branqueamento da nação tivesse êxito, foi necessário que os intelectuais brasileiros se apropriassem do conhecimento científico, em voga no mercado das ideias, que era a eugenia. A adoção dos conceitos do eugenismo assumia uma confortável razão científica para o inevitável branqueamento dos corpos e mentes dos brasileiros. Depois da ação em conjunto, efetuada pelo trio saneamento, educação e eugenia/ esterilização, seria impossível não haver as mudanças necessárias. Seduzidos pela ideia de um conhecimento científico que anunciava medidas decisivas para resolver o problema da mestiçagem racial, os intelectuais brasileiros vão aderir à eugenia. Dessa forma, para o pensamento eugenista caberia aos homens letrados transformar o processo de aperfeiçoamento racial, que funcionava “naturalmente”, em um instrumento racional de formação da raça saudável e uma nação forte mentalmente e fisicamente. (BARBOSA, 2016, p. 265)

Tais ideias são fortalecidas e, ainda no contexto atual, há de se ouvir, e ser decretada a condição de que a miscigenação é um dos movimentos que causa o processo de atraso e subdesenvolvimento. Será? – Acredito que os movimentos sociais dos grupos minoritários têm apresentado condições múltiplas que revelam não apenas ações que contradizem a tais posicionamentos que por ora estão derrubados, a eugenia, por exemplo. Tomemos a ideia secular de que as mulheres eram constituídas de menores

conhecimentos que os homens; cai por terra tais condições e ideias quando os movimentos feministas buscam comprovar que a luta pela igualdade de gênero e de oportunidades profissionais e intelectuais potencializaram nestas outras frentes e enfrentamentos ao machismo e ao patriarcado.

O movimento negro que se organiza ainda na primeira metade do século XX e no final do mesmo século destaca a importância de lutar em prol por direitos que historicamente foram negados ao povo preto, corrobora com a ideia de que a sociedade brasileira negra, ainda que alforriada lá em 1888, estava disposta à liberdade de grilhões do racismo e do desprezo em relação à discriminação e à racialização que foram criadas não pelo povo preto, mas sim, pelos brancos.

É necessário entender que racializou-se como forma de exclusão, como forma de sobreposição dos dominantes e colonizadores aos dominados, invadidos e escravizados. E nesse sentido, a racialização, a qual Fanon (2008) evidencia em sua teoria, potencializa o entendimento de que tal condição só degenera e realmente não favorece o necessário desenvolvimento, não gera um processo de luta coletiva, mas sonega e fortalece a segregação.

Retomando aos marcos legais é perceptível que os anos 2000 serão os tempos em que a condição real de cotas será focada aos mais necessitados. Porém, é importante destacar, que essa política foi imbricada a outras práticas sociais, para que o sujeito tivesse oportunidade de concluir a educação básica e ascender ao ensino superior. As políticas governamentais se iniciaram ainda no primeiro mandato de Lula da Silva, por meio de auxílio do Bolsa Família como benefício social que tinha como um dos compromissos de que os responsáveis legais por crianças, mantivessem-nas matriculadas nas escolas e, assim garantindo a manutenção da bolsa.

Como mencionei ainda na primeira seção, que o ideário da política, mesmo sendo assistencialista, potencializou a emancipação de diversas famílias. Quase dez anos após os mandatos de Lula (2003-2010), já no encontro com a política governamental de Dilma Rousseff (2011-2016), orquestrou a sanção da Lei 12.711/2012, a Lei de Cotas. Aqueles que ainda na primeira década foram de certa forma atingidos pela política assistencial do Bolsa Família, já na segunda década do mesmo século, tiveram a oportunidade de ingressar em uma universidade pública ou instituto federal de ensino, como condição de poder se formar.

A política de cotas foi acompanhada pela política de expansão da universidade brasileira e sua interiorização foi acompanhada pelo desenvolvimento tecnológico e

científico diretamente na fonte primeira que está atrelada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas técnicas e tecnologias. A política de cotas acompanhou o desenvolvimento de políticas de assistência estudantil, por meio de bolsa permanência e demais projetos e programas de auxílio aos estudantes e, que no próximo item desta seção serão tratados os programas e auxílios da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, mas estes diretamente entrelaçados com o propósito do governo federal e do Ministério da Educação – MEC.

O que se pode considerar é que diante das sete Cartas Magnas (1824-1988), o povo brasileiro obteve maiores condições de equidade educacional no que concerne o direito à educação e aos níveis mais elevados de saberes, da cultura e das artes, se dá na Constituição vigente. Se dá na regulamentação e na busca pela redução dos índices de desigualdade e de discriminação aos quais: negros, indígenas, mulheres, população da diversidade sexual, pessoas com deficiência, estrangeiros (e aqui se destaca os imigrantes negros, e provindos de países pobres, principalmente do continente africano e de outros países latino-americanos e da região do Caribe), como os que são mais afetados por processos racistas, sexistas, homofóbicos, xenofóbicos, preconceituosos, alienantes. E, que por diferentes prismas necessitam de ser eliminados de nossa condição para o real crescimento e desenvolvimento. Que não depende da branquidade da população, tampouco da miscigenação, porém de um processo de respeito, atenção e interação entre os povos, no acolhimento e no enaltecimento da história que pode ser conhecida e reconhecida de diferentes ângulos, sem perder a essência, e sem negligenciar a quem for.

#### **2.4. Políticas de acesso, permanência e de cotas na UFMS**

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul tem seu marco de início na história da educação pública na região centro-oeste do Brasil, ainda no período do Mato Grosso unificado. Era 1962, quando na cidade de Campo Grande, foi criada a Faculdade de Farmácia e Odontologia, As transformações e a ampliação da faculdade para um instituto, ainda na mesma década de 1960, potencializaram o crescimento do ensino superior na parte sul do então Mato Grosso.

Em 1967 foi criado o Instituto Superior de Pedagogia na cidade de Corumbá e em Três Lagoas o Instituto Superior de Letras e Ciências Humanas. Na década de 1970 consolidou-se o projeto da Universidade Estadual de Mato Grosso – UEMT - Lei Estadual nº 2.947, de 16.09.1969. No ano de 1979, com a divisão do Estado do Mato Grosso e do

Mato Grosso do Sul, através da Lei Federal nº 6.674, de 05.07.1979, federalizou-se a instituição que passou a denominar-se como Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

A UFMS, na atual conjuntura, se estrutura por um quantitativo de 24 unidades acadêmicas, distribuídas em 15 destas na cidade universitária, na cidade de Campo Grande, MS e 9 *campis* no interior do estado de Mato Grosso do Sul. É importante destacar que com as políticas públicas dos anos de 2000, a UFMS ampliou a interiorização de seus *campis* por meio do Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007, o Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais - REUNI.

Entender que a força das políticas governamentais que potencializaram o crescimento da universidade brasileira, adequando e proporcionando que mais cidadãos e cidadãs tivessem direito de acesso e permanência no ensino superior, protagonizou o sentido mais amplo e significativo de políticas públicas com foco aos reparos históricos de marginalização e discriminação de pessoas pobres, dos negros, indígenas e mulheres.

O REUNI foi estabelecido pelo Decreto Presidencial nº 6093/07, assinado pelo presidente Lula em Abril de 2007, fazendo parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Compreende em termos práticos, um programa de ampliação física e reestruturação pedagógica do sistema federal de educação superior concebido para duplicar a oferta de vagas públicas no ensino superior. Ele tinha a previsão de ser implantado em cinco anos, e segundo o artigo 1º e 3º do referido decreto, o Ministério da Educação deveria destinar ao Programa recursos financeiros, que seriam reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, nesses cinco anos, a contar do início de cada plano. (BATISTA, et.al. 2013, p. 6-7).

O crescimento da universidade caracterizou-se também pela ampliação do número de vagas nos cursos e a criação de novos cursos, potencializando assim, um viés de democratização da educação superior, ainda que esta não esteja no patamar de alcance a toda a população. Diante de tal ampliação, os públicos historicamente alijados de pertencimento ao universo acadêmico, agora com essa possibilidade, tinham como necessidade alguma forma de permanência nos seus cursos de formação.

É importante salientar que os contingentes das camadas mais populares, oriundos da escola pública com menores condições e diversas lacunas na formação, buscam e/ou conseguem se enquadrar em cursos menos concorridos, o que em sua grande maioria está atrelado às licenciaturas e demais cursos com menores procuras.

No entanto, foi necessária a manutenção de assistência estudantil, pois conjuntamente com a expansão universitária, os processos de ingresso também foram se modificando e o que até então se consolidava por meio de exames vestibulares, também ampliou para as provas do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, que aconteceu pela primeira vez no ano de 2001, mas que passa a valer como passaporte de ingresso na maioria das IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), bem como em instituições privadas e algumas estaduais, apenas em 2010 por meio do Sistema de Seleção Unificada – SISu.

A Universidade, em atenção à legislação vigente que visa a assistência estudantil por meio de Programas e auxílios permanentes, tem buscado desenvolver, dentro da perspectiva que visa o acesso e a permanência do estudante no ensino superior, os meios para que isso ocorra. Por ser uma instituição que em sua totalidade é composta por um Campus Central e mais nove unidades interioranas, alguns atendimentos são viáveis, enquanto outros se tornam mais dificultosos. Dessa forma, a UFMS organizou o atendimento de assistir aos estudantes com menores condições financeiras, proporcionando aos mesmos auxílios que se tornam essenciais para a manutenção de suas vidas acadêmicas.

Diante das necessidades mais urgentes do mundo contemporâneo, e do público mais diversificado que está presente na universidade brasileira, alguns perfis acadêmicos se deparam com condições socioeconômicas bastante limitadas, o que é de alguma forma amenizado devido aos diferentes auxílios que tais estudantes recebem, como forma de manter seus estudos com qualidade e condições viáveis de se formar e seguir no exercício de suas futuras profissões.

A seguir, para melhor compreensão acerca dos diversos auxílios disponibilizados pela UFMS, de acordo com as resoluções que legitimam tais benefícios, será possível compreender como cada um destes proporciona, da melhor forma possível, a condição de inclusão na permanência e conclusão dos cursos de graduação dos estudantes por estes atendidos. Vejamos:

Quadro 2: Auxílios UFMS

<b>Auxílio</b>	<b>Público-alvo</b>	<b>Benefícios</b>	<b>Resolução COUN</b>
<b>Auxílio Alimentação</b> <sup>18</sup>	Estudantes matriculados em cursos de graduação que tenham comprovação	Viabilizar que os estudantes realizem suas refeições, com hábitos saudáveis e possam percorrer sua caminhada	

<sup>18</sup> O auxílio alimentação é válido para os *campis* do interior que não possuem Restaurante universitário, exceto Campo Grande, Aquidauana, Corumbá e Três Lagoas.

	de renda per capita de até 1,5 salários.	acadêmica com condições adequadas de alimentação.	
<b>Auxílio Creche</b>	Estudantes matriculados em cursos de graduação, responsáveis por menores de 6 anos que não têm vagas em matrículas em centros de educação infantil dos municípios onde o acadêmico está matriculado. Comprovar renda per capita de até 1,5 salários.	Recebe auxílio financeiro para a manutenção de cuidados com o infante enquanto seu responsável esteja realizando as atividades acadêmicas.	
<b>Auxílio Moradia</b>	Estudantes regularmente matriculados em cursos da UFMS, que comprovem seus domicílios fora do município em que está matriculado.	Concessão de benefícios para que este discente possa permanecer no município em que está realizando o curso.	Resolução Coun nº 124, de 31 de agosto de 2021 – Programa de Assistência Estudantil
<b>Auxílio Permanência</b>	Estudantes regularmente matriculados em sua primeira graduação. Estar em situação vulnerável de condição socioeconômica. Ter renda per capita familiar de até 1,5 salários.	Auxílio financeiro para atender às necessidades mais urgentes do estudante em situação de vulnerabilidade econômica.	
<b>Auxílio para Estudantes para participação em eventos</b>	Estudantes que estejam matriculados na graduação e pós-graduação stricto-sensu para participação em eventos	Auxílio financeiro para que estes acadêmicos possam participar em eventos de caráter científico, técnico-científico, de inovação, empreendedorismo, artísticos e culturais, preferencialmente no Brasil.	
<b>Bolsa Promisões</b>	A Bolsa Promisões faz parte do Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisões) e oferece apoio financeiro no valor de seiscentos e vinte e dois reais a alunos estrangeiros participantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). (PROAES/UFMS, 2022)	Alunos estrangeiros participantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), regularmente matriculados em cursos de graduação em instituições federais de educação superior. (PROAES/UFMS, 2022)	Decreto nº 4.875, de 11 de novembro de 2003  Portaria nº 745, de 05 de junho de 2012  Decreto nº 7.498, de 12 de março de 2013

Fonte: O conteúdo foi extraído da página da PROAES/UFMS. Análise e construção do pesquisador.

Compreender que tais auxílios servem de condições que visam à permanência de pessoas que historicamente não tiveram as mesmas condições dos sujeitos oriundos de classe social média ou de pessoas ricas.

O perfil do público-alvo da universidade brasileira vem sendo alterado, não em sua totalidade. Estamos muito distantes de ter essa realidade explícita. Porém, se altera

na condição de que as camadas populares e mesmo aqueles sujeitos que não dispunham de qualquer condição de acessar ao ensino superior público e de qualidade, passam a ter tal direito, intermediado por políticas sociais e públicas que corroboram com a ideia trazida desde a Constituição de 1988, que é de proporcionar que o cidadão brasileiro possa chegar aos mais altos níveis de formação, conhecimento da ciência, da cultura e da arte.

Para tanto, é importante acompanhar tais políticas públicas executadas pela UFMS no tocante de receber e proporcionar que os estudantes permaneçam até suas formações acadêmicas na instituição.

A implantação do sistema de cotas trouxe uma discussão acerca do potencial de aprendizagem que teriam esses jovens que passariam a acessar o ensino superior. Muitos autores discutem e consideram que o sistema de cotas traz efeitos positivos. Esses efeitos referem-se ao aumento das oportunidades de acesso dos grupos sub-representados no ambiente acadêmico, ao aumento das relações intergrupos sociais, à redução da discriminação de renda e raça e a uma melhora na formação educacional de toda a sociedade. (LUZ, 2021, p. 588).

A representatividade de um público que historicamente não esteve presente no contexto de universidade se espelha na condição de que ainda temos diferenças e divergências quando o assunto é assistência estudantil e cotas, considerado que os cursos historicamente elitizados e aqui pode-se exemplificar com a medicina, as engenharias e o direito, ainda usufruem de condições que buscam em seu cerne o exercício da elitização como forma de manter distante destas áreas os pobres, os negros, os indígenas, as mulheres pobres e oriundas das periferias.

A UFMS, em sua organização para atendimento aos estudantes em geral, também dispõe de assistência à saúde, e aqui é importante destacar que perpassa as questões de adoecimento físico, porém o que afetou demais no período de ensino remoto, foram os fatores psicológicos e que foi necessário um trabalho redobrado, no sentido de atender a esse público.

A secretaria de assistência estudantil se compromete em acompanhar o estudante desde seu ingresso na universidade e sua trajetória acadêmica, em observância às condições múltiplas que interpelam seu cotidiano. Tal secretaria tem como missão prestar atendimento de serviço social; o cuidado com os estudantes estrangeiros que usufruem de formação e auxílio por meio da Bolsa Promisaes. Contribui com os estudantes acerca da identidade estudantil, do passaporte de utilização dos espaços físicos, internet wi-fi e o que visa a comprovar seu vínculo institucional.

A PROAES terá unidades setoriais de atendimento aos estudantes nos *campis* do interior para que não ocorra qualquer condição de desamparo, dentro do que a instituição tem se dedicado a realizar. A condição de haver tais políticas que proporcionam ao estudante sua formação não apenas no quesito dos conteúdos que a ele são apresentados, mas de uma formação holística desde o mundo, com o outro ao seu lado, salientando em si, o reconhecimento de suas fragilidades e forças de vida.

A possibilidade de elevar uma parcela da sociedade à formação acadêmica, tem proporcionado o que a mídia evidencia em relação às inquietações sobre o lugar de onde o sujeito vem e a sua voz que não quer se calar. A voz que ganha força e forma no movimento que elege a condição de reconhecer-se enquanto sujeito de direitos e deveres a serem cumpridos, não de maneira unilateral, porém, que venha a ser um trabalho do sujeito e do Estado, no compromisso do não esgotamento de condições que elevem a sociedade brasileira a um outro patamar social, cultural, econômico e dos saberes.

A oportunidade através do estudo pode ser o centro da mudança de vida e fator determinante para uma emancipação política e social do sujeito: para que o sujeito supere sua condição de oprimido, é preciso a tomada de consciência e reflexão sobre a realidade em que vive, podendo a partir disso questionar sua situação; nesse ponto a educação pode contribuir num sentido verdadeiramente emancipador. (SILVA & FERNANDES, 2014, p. 32).

Ao que tem sido possível analisar durante o desenvolvimento da pesquisa é que a universidade ganhou cor, forma, volume e se diversificou. Quando me deparo nos caminhos da universidade, tanto na Cidade Universitária, no desenvolvimento das atividades doutorais, quanto no Campus do Pantanal, em Corumbá, anterior ao ciclo de ensino remoto, devido à Pandemia, o que era notório e explícito, era a mudança fenotípica das pessoas. A assunção de si, de querer ser sem a imposição de uma lógica que até então vinha com muita força, ou seja, ao que a canção “A Carne” expõe: “E esse país vai deixando todo mundo preto. E o cabelo esticado”. (YUKA; JORGE; CAPPELLETTI, 1998).

A PROAES, em seu organograma, também irá dispor de uma diretoria de Inclusão e Integração Estudantil. Essa será subdividida em três secretarias: 1) Secretaria de formação integrada; 2) Secretaria de Desenvolvimento Profissional e Egressos, e; 3) Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas. Cabe destacar que cada uma destas repartições dentro da PROAES exerce papel fundamental no intuito das melhores

condições que precisam ser dadas aos estudantes, para que estes consigam realizar toda a sua trajetória de formação.

Quadro 3: Organograma PROAES/UFMS

Secretaria	Função social na UFMS		
Secretaria de Formação Integrada	<ul style="list-style-type: none"> <li>● planejar e participar da recepção dos estudantes na UFMS;</li> <li>● articular com os projetos de extensão, cultura e desporto voltadas à comunidade estudantil;</li> <li>● manter canais permanentes de comunicação com as representações estudantis como DCE, centros acadêmicos e associações atléticas, para o desenvolvimento e ações de bem-estar aos estudantes;</li> <li>● otimizar o uso de espaços de convivência para ações de integração estudantil;</li> <li>● orientar estudantes em situação de vulnerabilidade, em articulação com as ações da política de assistência ao estudante; e</li> <li>● executar e orientar sobre o Auxílio Tutoria.</li> </ul>		
Secretaria de Desenvolvimento Profissional e Egressos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● unidade responsável por apoiar, administrativa e tecnicamente, os cursos de graduação nas atividades relativas ao estágio.</li> </ul>		
Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas	Unidade responsável pelo desenvolvimento de ações que promovam a acessibilidade e as políticas afirmativas na UFMS.	Seção de Acessibilidade	<p>A Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas é a unidade responsável pela execução e acompanhamento da Política de Acessibilidade no âmbito da UFMS.</p> <p>Competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● realizar avaliação de necessidades educacionais especiais (estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento);</li> <li>● orientar e organizar o Atendimento Educacional Especializado – AEE;</li> <li>● promover acesso à comunicação e informação, mediante disponibilização de materiais acessíveis, de equipamentos de tecnologia assistiva, de serviços de guia-intérprete, de tradutores e intérpretes de Libras;</li> <li>● orientar, acompanhar e contribuir na garantia da acessibilidade nas instalações da Universidade;</li> <li>● desenvolver acompanhamento psicoeducacional e pedagógico para o público-alvo da educação especial, sempre que identificada tal necessidade;</li> <li>● promover eventos para discutir temas relacionados à acessibilidade; e</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>● desenvolver apoio para elaboração da política e ações de acessibilidade na UFMS.</li> </ul>
		Seção de Ações Afirmativas e monitoramento de cotas	<p>Unidade responsável pelo desenvolvimento de ações que promovam políticas afirmativas na UFMS.</p> <p>Competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● desenvolver políticas de ações afirmativas que visem combater a discriminação e o preconceito na comunidade acadêmica;</li> <li>● participar de ações voltadas ao acolhimento e integração de estudantes negros, índios e de diversidade de gênero na UFMS;</li> <li>● acompanhar o funcionamento, avaliar os resultados, identificar aspectos que prejudiquem a eficiência das ações afirmativas, sugerir ajustes e as modificações necessárias;</li> <li>● acompanhar o desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes pelo sistema de reserva de vagas, propondo mecanismos que contribuam com a permanência e graduação;</li> <li>● fomentar ações afirmativas em conjunto com outras unidades setoriais e cursos de graduação e pós-graduação da UFMS;</li> <li>● promover debates e participar de discussões sobre ações afirmativas;</li> <li>● executar ações do governo federal na UFMS voltadas ao combate à discriminação e ao preconceito;</li> <li>● organizar bancas de verificação, elaborar e monitorar indicadores relacionados às cotas de ações afirmativas;</li> </ul>
		Seção de Libras	<p>É a unidade responsável pelo gerenciamento do serviço de interpretação em Libras, pela execução e acompanhamento das políticas de acessibilidade para surdos no âmbito da UFMS.</p> <p>COMPETÊNCIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● gerenciar a equipe de intérpretes de Libras no atendimento à comunidade surda;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>● orientar coordenadores de curso e unidades setoriais acerca das especificidades linguísticas e culturais das pessoas surdas;</li> <li>● encaminhar propostas de normatização de procedimentos referentes ao serviço de interpretação em Libras;</li> <li>● desenvolver ações voltadas ao acolhimento e inclusão das pessoas surdas;</li> <li>● viabilizar o acesso à comunicação e informação em Libras;</li> </ul>
--	--	--

Fonte: PROAES/UFMS. Disponível em: [proaes.ufms.br/](http://proaes.ufms.br/). Dados pesquisados pelo autor.

O quadro acima traz em seu destaque a organização da PROAES/UFMS no contexto de entender o movimento desta unidade da UFMS em atender aos estudantes e, depositar nestes a confiabilidade para que ocorra a condição de permanência até a finalização dos estudos, seja na graduação ou na pós-graduação. Porém é necessário destacar que o exposto e o organograma presente no quadro anterior se dá num caráter de cumprimento as exigências da mantenedora, ou seja a União, e se faça o cumprimento a Lei 12.711/2012, no entanto não significa que a instituição tem em essência uma ação promissora e protagonista acerca da inclusão e de ações afirmativas para os públicos historicamente cerceados do direito de ingresso, permanência e conclusão na educação superior.

As concepções correlacionadas às Ações Afirmativas ainda hoje suscitam polêmicas nos mais diversos meios. Há quem as acuse como um privilégio que transgride a igualdade de todos garantida pela lei, quem as denigra associando a uma ideia de assistencialismo, quem afirma que não vai resolver o problema que pretende enfrentar, quem as defende como instrumento de transformação. (SILVA & FERNANDES. 2014, p. 33-34)

Em essência, a UFMS, bem como demais instituições públicas brasileiras que em observância a Lei de Cotas e todas as leis que potencializam o acesso e a permanência de estudantes no ensino superior, independe de sua origem social, cultural e econômica, tem enfrentado e obtido positividade nos resultados quando o assunto se trata de inclusão e do direito que foi garantido a mulheres e homens nos últimos dez anos da Lei 12.711/2012.

Se sabe que estão abertas as discussões acerca da manutenção ou da finalização da Lei de Cotas. E se, por um lado, temos pessoas que torcem pelo seu desaparecimento, temos, por outro, o reconhecimento, a clareza de que essa lei veio para proporcionar a equidade tão esperada e esperançosa, mas que perpassou todo o século XX discriminando,

racializando, excluindo as pessoas que tinham diversas especificidades em seus corpos, que não condiziam com a concepção eugenista e de branqueamento da sociedade.

Não se pode negar que estamos muito distantes de um verdadeiro processo de equidade e igualdade entre a diversidade de cor, raça, credo, orientação sexual, de gênero e tantas outras circunstâncias que exalam o desejo de transformação, de ressignificação e de abandono por uma só vez do mito da democracia racial.

Posso destacar que a UFMS é uma instituição preta/parda e indígena, ainda que não seja pelas pessoas que a ela compõem o entendimento de sua condição racial. A multiplicidade de pessoas que percorrem os corredores e as carteiras universitárias, revelam o sentido miscigenado do brasileiro; revela os fenótipos para além da cútis mais ou menos escura, mas revelam-se as concepções ainda presentes de que negritude e branquitude são dois polos, mas que se justificam como corpos diversos em um planeta múltiplo e caleidoscópico.

### SEÇÃO III

#### 3. DO ACESSO À CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO DE ESTUDANTES NEGROS AO PROTAGONISMO PROFISSIONAL: A NEGRITUDE E A LUTA ANTIRRACISTA

O que levou essas quinze pessoas a se voluntariarem para dialogar comigo sobre suas negritudes e trajetórias na passagem pela graduação? Sou consciente que as pessoas negras carregam consigo corpos políticos, no sentido daquilo que é disseminado pejorativamente em relação à população preta e as lutas se consolidam para além destes corpos dissidentes. Corpos estes que palpitam em desejos de liberdade, igualdade e respeito. E a educação se solidifica na presença da transformação necessária na sociedade contemporânea.

A passagem pela graduação em pedagogia licenciatura tatua em cada mulher e cada homem, que mergulha nessa experiência como elemento transformador de si, não somente na conjuntura formativa de absorver conhecimentos científicos, mas numa projeção além, desse senso crítico/reflexivo de consciência identitária. A esse sentido, MBEMBE (2011) faz a seguinte reflexão:

A biopolítica submete a vida ao exame científico e sobretudo à verdade estatística. Achille Mbembe sugere que os regimes políticos atuais obedecem ao esquema do “fazer morrer e deixar viver”, e situa o surgimento dessa nova forma de controle durante o período colonial, momento de grande desestruturação dos limites entre a vida e a morte que levou ao silenciamento do corpo<sup>19</sup>. (MBEMBE, 2011, p. 14)

O pensamento de Mbembe num contexto social, que é diaspórico pelas condições que levam a população negra a sofrer com o racismo nas estruturas sociais e nas instituições, corrobora com a perspectiva de que a assimetria social presente fortalece por um lado a luta contra a hegemonia e a dominação pós-colonial e, por outro a publicização do racismo, sem nenhuma máscara.

As professoras e professores pedagogas/os entrevistadas/os fazem destaques essenciais para se pensar não somente o processo de passagem e a contribuição das políticas e ações afirmativas no retorno que dão à sociedade a partir de suas formações. Ser crítico/reflexivo não é o bastante para o processo de luta antirracista, faz-se necessária uma ação que emerge sim de tal crítica/reflexão e vai ao encontro de práticas educativas

---

<sup>19</sup> Tradução do texto original que está em língua espanhola.

e sociais que evidenciem o papel do negro na sociedade, o papel da educação em que se dissemina outras formas de se narrar e debater a negritude no contexto escolar.

Na realização da pesquisa, foram destacadas categorias para se enlaçar debates, descortinar elementos e ancorar-se em teorias e a construção dos caminhos para respostas e problematizações acerca do que a pesquisa evidenciou enquanto problema: Como as políticas de acesso e permanência contribuíram para a formação e protagonismo profissional de pedagogas negras? Egressas entre 2018 e 2022 da pedagogia CPAN/UFMS? E por esse caminho me detive nas seguintes categorias de pesquisa: 1) Constituição identitária; 2) Acesso à educação superior; 3) Permanência na educação superior, e; 4) Protagonismo profissional negro: herança de formação.

A seguir o leitor poderá acompanhar os processos de análise feita a partir do conteúdo das entrevistas, realizadas no mês de dezembro do ano de 2022, realizadas por meio de gravação e posterior transcrição dos conteúdos derivantes da captura das vozes das mulheres e homens que se disponibilizaram a ser participantes desta pesquisa. Foi somente após essas conversas que consegui identificar as quatro categorias acima elencadas que convergem no conjunto de condições e problematizações sobre como o acesso e a permanência proporcionaram um caráter identitário forjado pelas discussões presentes nas trajetórias acadêmicas destas mulheres e homens e como tais trajetórias transpõem um protagonismo profissional embebido na herança formativa desse grupo identificado.

Como já mencionado anteriormente, os nomes fictícios que identificam cada uma das pessoas da pesquisa são de origem africana, sendo que cada um surge de uma determinada localidade, ou país, com suas características e significados únicos. Como não é objeto de análise cada um dos nomes escolhidos, aqui só faço jus a justificar e deixar ao leitor ciente de que os nomes são fictícios e tem essa amarra com o foco da pesquisa que se salta pela questão étnico-racial e as lutas consolidadas pela população negra pelos seus direitos enquanto cidadãos.

### **3.1. Pretas/os e Parda/os: ouvindo falas, tecendo ideias e fazendo interpretações**

Nessa pesquisa, foram abordadas quinze pessoas que se disponibilizaram a ser voluntárias na pesquisa a partir das entrevistas realizadas. Todas as pessoas são egressas do curso de pedagogia do Campus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; todas são pessoas pretas; todas exercem ou já exerceram alguma atuação

profissional que está vinculada diretamente ao curso de formação, convergindo para atuação de professor na educação básica.

Das quinze pessoas entrevistadas, treze são mulheres cisgêneros, heterossexuais ou bissexuais (nesse caso apenas uma mulher), a faixa etária varia entre 25 e 37 anos para as mulheres. Dois homens, com faixa etária entre 33 e 45 anos, cisgêneros e homossexuais. Aqui, vale destacar dois pontos: 1º. A feminilização do magistério: Essa perfilização surge ainda no século XVIII, quando as mulheres não eram substancialmente emergidas no mercado de trabalho. Neste sentido, o magistério passa a ser um dos caminhos que esse grupo social irá ter seu movimento enquanto educadoras, por meio de duas condições: a mulher como a que, pela natureza, tem o dom de cuidar e educar. E, nesse caminho, haverá desde os primórdios da educação moderna, a subalternização da profissão professor em comparação a outras profissões.

A pedagogia não é o curso com maior prestígio entre os homens. A questão da sexualidade masculina ser colocada em xeque pela escolha do curso, ou por homossexuais escolherem a pedagogia como campo de atuação se espelham em preconceitos e modos de enxergar os homens na formação e na atuação em classes escolares desde a pré-escola até a universidade. Compreender que a questão da identidade sexual e a escolha da profissão não são coisas indissociáveis é ter olhar sensível para compreender que todas e todos podem optar e buscar caminhos para as suas realizações profissionais.

Outro fator importante da pesquisa é que das 15 pessoas entrevistadas, apenas duas não fizeram sua educação básica em escola pública, ou seja, integralmente tiveram essa formação em escolas privadas. E tais condições proporcionaram a estes sujeitos relações diretas com o modo que acessaram a educação superior, suas passagens pelo curso de formação e suas relações profissionais e protagonismos de mulheres negras que são.

Da escolha do curso, é significativo o que esses hoje profissionais destacaram enquanto eram questionados sobre o que os levou a escolher a Pedagogia. E nesse ponto, foram evidenciadas as seguintes respostas:

Quadro 4: Pedagogia como opção

<b>A pedagogia como outra possibilidade, mas o que formou estas pessoas...</b>
<i>Pedagogia não era a minha primeira opção.</i>

<i>Pedagogia, não foi escolha minha.</i>
<i>Eu queria medicina veterinária, entrei para biologia e a pedagogia aconteceu depois [...], talvez pela referência de minha mãe.</i>
<i>Meu objetivo era sociologia. Pedagogia foi a segunda opção.</i>
<i>Eu estava entre Letras, jornalismo e pedagogia.</i>
<i>Eu estava entre letras e pedagogia [...] ela quem me escolheu.</i>
<i>Minha primeira opção era enfermagem, mas minha mãe não deixou eu ir (UFGD).</i>
<i>Minha primeira opção era psicologia, mas a nota não alcançava.</i>

Quadro: A Pedagogia como outra opção. Fonte: Arquivo do autor

A pedagogia não ser a opção, porém ser o que trouxe para essas pessoas o profissionalismo e, mesmo o gosto pela profissão durante seu atravessamento no Curso, potencializa entender que se vivencia um paradoxo entre o medo de assumir a docência como algo que possa vir a ser prazeroso, apesar das adversidades, apesar das condições que o magistério apresenta em sua diversidade, ou seja: baixos, salários; salas de aulas lotadas; pouco prestígio na profissão; violência(s); preconceito(s).

A condição de que a família influencia potencialmente na escolha pela profissão é de suma importância nas decisões tomadas pelos sujeitos da pesquisa. Seja pelos impedimentos, pelas opiniões, pelas referências; são fatores estes que irão também ser parcialmente determinantes nessa tomada de decisões em relação à escolha pelo curso.

A história familiar é o ponto de partida para a constituição dos conceitos que os jovens têm de si mesmos, assim como para a compreensão das suas aptidões. As escolhas vivenciadas se dão a partir de modelos familiares, que também acabam influenciando no juízo de valores do sujeito acerca das profissões (SANTOS, 2005, p. 59).

Atento para o que as pessoas revelam em relação à escolha do curso, vamos encontrar uma resistência ao que tange o perfil do profissional que será formado. Elas entendem, antes de entrar no curso, que a pedagogia forma profissionais que atuarão na educação infantil e anos iniciais, sendo estas as principais referências quando as pessoas desconhecem as diferentes potencialidades de uma pedagoga ou pedagogo.

Diante das licenciaturas outras, a pedagogia muitas vezes se torna subjugada por alguns principais motivos: 1. a profissão que ensina crianças pequenas. 2. a única

licenciatura que forma professores com conhecimento pedagógico, mas que não atua em áreas específicas, tais como letras, geografia, história, dentre outras. 3. um curso de mulheres, pois estas têm o “dom” de ensinar e cuidar de crianças.

### **3.2. Lugares de fala: interpretando as narrativas pretas**

A caminhada de pessoas negras no século XXI parece em alguns momentos que tem se consolidado em passos solitários, diante de um mundo cada vez mais individualista e competitivo. No entanto, o período que se compreende de isolamento social por consequências da pandemia revela movimentos de pessoas negras, num questionamento contínuo em relação ao mundo, aos nossos mundos.

A internet, enquanto rede, aprofundou o processo de comunicação das pessoas que não podiam de outra maneira sair, dialogar com seus pares ou mesmo expor seus pensamentos. No entanto, não é nesse foco que concentro a discussão, mas no emaranhado de condições que expuseram o racismo, o preconceito e as múltiplas discriminações sofridas pelas minorias, aqui em especial tratando, as pessoas negras.

Num período histórico entre o final da segunda e começo da terceira décadas do século XXI, o Brasil e a assunção de um governo conservador trouxeram consigo diversas formas de preconceitos e o desmonte de ações que militavam a favor de movimentos democráticos e com a efetiva inclusão da diversidade nos diferentes setores da sociedade. Não muito distante disso, os Estados Unidos da América, que há um bom tempo, servem como referência de tal luta contra as condições discriminatórias e racistas, também elegeu um governo conservador e discriminatório, o que alinhou, alimentou e ampliou tais condições de racismo, discriminação e preconceitos.

Assassinatos de pessoas pretas, perseguições por parte, da dita, segurança pública e a constante suspeição de homens e mulheres negras por serem pessoas retintas, fomenta, assim, a consagração de condições que proporcionaram fortes movimentos de conscientização e o fortalecimento do negro nas denúncias e revelações do racismo estruturado nas sociedades e instituições.

Na busca por diálogos que afloram o despertar ou a descoberta das negritudes das/dos sujeitos da pesquisa, fica evidente o papel da educação superior no aprofundamento, e na ampliação de horizontes no que se refere à assunção das negritudes de cada uma/um.

*Eu vim me identificar uma mulher negra na faculdade. Mas, os desafios a gente sempre teve, desde o início. Mas se autodeclarar uma mulher negra mais é dentro da faculdade, pela vivência aqui dentro da faculdade. Porque antes você tinha, sei lá, você vai responder um questionário tá lá: como que você se identifica? Eu, leiga dessas questões, eu ia lá e marcava parda. Se o senhor me perguntar hoje, eu vou dizer que há pouco eu fui descobrir o que é uma mulher parda. Aí dentro da faculdade não, esse olhar para a mulher negra, ele se ampliou. Então hoje me identifico como uma mulher negra. (LATIFA).*

A universidade e o processo de ampliar conhecimentos são fundamentais nas andanças de Latifa, ao que se refere reconhecer-se como uma mulher negra. Como ela revela, não significa que não tem desafios constantes na vida, mas ao assumir a negritude, a identificação aquilo que chamarei de audácia, no sentido de afirmar-se e defender-se preta. Negra genuinamente.

Ao que me é posto pensar, quando leio Latifa é também o encontro da racialização que busca a partir do branqueamento social, por meio da negação da negritude da própria pessoa negra, não o desejo, mas o fortalecimento de uma concepção de que ser negro ou declarar-se negro é uma maneira de ir ao encontro de subalternidade e inferioridade.

[...]é preciso perceber como o colonialismo reifica as identidades e como não é possível fazer um debate amplo sobre um projeto de sociedade sem enfrentar o modo pelo qual certas identidades são criadas dentro da lógica colonial. Acusar-nos de “aficionados por políticas identitárias” é um argumento falacioso, isto é, quando se quer como dado aquilo que se deseja provar, pois o objetivo principal ao confrontarmos a norma não é meramente falar de identidades, mas desvelar o uso que as instituições fazem das identidades para oprimir ou privilegiar. O que se quer com esse debate, fundamentalmente, é entender como poder e identidades funcionam juntos a depender de seus contextos e como o colonialismo, além de criar, deslegitima ou legitima certas identidades. Logo, não é uma política reducionista, mas atenta-se para o fato de que as desigualdades são criadas pelo modo como o poder articula essas identidades; são resultantes de uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimento de outros. (RIBEIRO, DJAMILA. 2020, p. 19-20).

A branquitude busca dentro de sua lógica não apenas centralizadora no sentido de promover as pessoas brancas dentro de uma esfera social verticalizada, mas também de se superiorizar diante de processos de subalternização e escravização de outros povos, do colonialismo, da afirmação das suas descendências como critérios que elevem a estas pessoas a um patamar de diferenciação. E, nessa lógica, o que fica demarcado são as pessoas negras não enegrecerem seus corpos, mas a eles colocarem outros adjetivos, morenos, morenos escuros; negros, se possível, não.

*Acho que na universidade né? Que acho que a gente tem mais contatos com as leituras, com os contatos com os nossos direitos né? Então a gente vai percebendo que não tem só deveres, a gente tem direitos também. E, se a gente não observar, esses direitos, isso passa. Passa, a gente não vê e não participa. (GARAI)*

Garai revela que é filho de uma mulher branca e de um homem negro e que acompanhou durante sua trajetória e história de vida uma luta permanente de seu pai por condições outras no que se refere à questão da sua negritude. Porém, o que o jovem professor revela é que a universidade quem lhe traz outras possibilidades de ver e porque não dizer até de vivenciar a sua negritude. Pensar que a participação e a partilha são pedras fundamentais no processo de outras construções contra centralidade e hegemonia é romper com a lógica de que “as coisas sempre foram assim e nunca irão mudar”, ir ao encontro de um mundo em movimento e que todas as mudanças e transformações só ocorrem pela tomada de partido, pela tomada de posturas, que é movimento político, sim.

Nesse sentido, quando é feito o questionamento acerca da negritude destes sujeitos, se ela vinha de suas histórias de vidas ou se elas se ampliam durante o curso de formação, é no entendimento de que a educação é transformadora. O movimento educativo repleto de reflexão, apropriação cultural, tomada de suas identidades como algo que não deve ser negligenciado é o caminho de mudança. E, não cabe a nós julgar se as gerações ou pessoas pretas que não constituíram consigo essas lógicas, são pessoas erradas ou submissas à condição oferecida pela sociedade, mas entender que estas pessoas nem sempre têm os mesmos acessos e as mesmas condições de debate acerca de questão tão simbólica, tão necessária e que passou da urgência em ser debatida.

“As pautas identitárias emancipatórias revelam, ainda, o quanto é potente, quando os grupos que sofrem discriminação devido às suas identidades e diferenças se afirmam politicamente ao se reconhecerem sujeitos de direitos e não somente meros destinatários das políticas.” (GOMES. 2017, p. 125). Nesse caminho, é salutar refletir que nos caminhos amarrados por Latifa e Garai, a apropriação cultural e a identidade que assumem, ou melhor, que afirmam para si, potencializa nesta mulher e nesse homem, sujeitos políticos, com outras vistas para si enquanto seres lançados no mundo.

*Eu não me considerava uma mulher negra. Eu nem sei o que eu me considerava. Eu não achava que pardo era negro. Eu achava que pardo era pardo e negro era negro. Então eu fui me descobrir na universidade, pelos professores, pelas disciplinas, pelos eventos educacionais (IBÁ).*

Ibá transcreve por meio de seu relato o que podemos considerar como construção de consciência e identidade. “Eu nem sei o que eu me considerava”, é um movimento que muitos de nós homens e mulheres negras, principalmente quando a cor da pele não é retinta, gera conflitos se é uma pessoa branca ou parda, mas que não consegue perceber-se como negra. Vivemos um tempo necessário de uma necropolítica, ao que fora em outro momento, mas nessa história do agora, enfatizado por Mbembe (2017).

Essa politização de pessoas negras perpassa um movimento que proporciona e potencializa outros devires no que tange afirmar, defender e consolidar-se negra/negro sem titubear. Ao que nos remete a pensar mais profundamente, não podemos descartar de nenhuma forma os movimentos que as intelectuais negras têm potencializado nos movimentos que se referem a um público duplamente ou até triplamente marginalizados: mulher, negra e pobre.

A despeito do feminismo hegemônico argumentar que na velhice as mulheres experimentam discriminações geracionais impostas pelo mercado de trabalho, o qual as consideram velhas; e de classe, porque perdem o dinheiro da aposentadoria para netos e adultos da família, é a marcação de raça que garantirá às mulheres brancas seguridade social, pois estas tiveram emprego formal, e a marcação de classe irá mantê-las na condição de patroas. No pensamento de vanguarda de Sojourner Truth, raça impõe à mulher negra a experiência de burro de carga da patroa e do marido. Para a mulher negra inexistente o tempo de parar de trabalhar, vide o racismo estrutural, que as mantém fora do mercado formal, atravessando diversas idades no não emprego, expropriadas; e de geração, infantil, porque deve fazer o que ambos – marido e patroa – querem, como se faltasse vontade própria e, o que é pior, capacidade crítica. Independentemente da idade, o racismo infantiliza as mulheres negras. Velhice é como a raça é vivida; a classe-raça cruza gerações, envelhecendo mulheres negras antes do tempo. (AKOTIRENE, 2020, p. 26-27).

É significativo o exposto pela feminista negra Carla Akotirene, no que toca o modo como a mulher negra ainda continua sendo vista e usada, quando de longe essa consegue ter forças ou base para um outro reconhecimento de si, enquanto autonomia, significativas condições que as leve a transbordamentos de mulheres em condições múltiplas de apropriarem-se de suas potências e da significativa condição feminina, ainda mais da feminina negra, que é luta, perseverança e o fortalecimento da interseccionalidade nos movimentos que proporcionam, sim, a estas mulheres a ruptura com a subordinação. Para mim, o que a autora transborda em sua teoria/investigação/militância é significativo, num sentido de se refletir o que Niara nos revela a seguir em conjunção com o que Ibá também nos revelou anteriormente.

*Foi depois que eu entrei na universidade. Porque você descobre um outro mundo, você descobre um outro lado. Você se descobre, pelo menos, eu me descobri mais. E essa parte de ser negra eu vi mais aqui. Eu me descobri mais aqui. (NIARA)*

A não compreensão da negritude como algo significativo e que emerge desde a ancestralidade, corpos políticos e de luta não é uma alienação e nem é propósito que pessoas negras, numa conjuntura que foge do conhecimento, consolidaram em si como algo potencialmente político e autônomo. Essa invisibilidade, o não reconhecimento, a insignificância da negritude como algo latente se projeta nesse formato social da racialização e, que nesse construto caracterizou as pessoas negras, e ainda com aprofundamento na figura feminina a subalternização e o fomento a uma ideia dissidente de ser.

Aziza revela que com seu ingresso na universidade, ela passa a ter contatos com as discussões acerca da negritude e outros temas tais quais gênero e diversidade, que antes disso não haveria para ela uma articulação maior com o pensamento acerca da Aziza negra e mulher. Para Mandisa, o movimento se instaura já num trabalho anterior ao ingresso no curso, pois ela destaca que: “Como eu falei, a gente já vinha de um pensamento que eu era morena, clarinha, que eu não me enquadrava como negra. Então já vinha sendo trabalhado e, aqui na universidade, só ampliou né?!?”

Os discursos trazidos pelas entrevistas ressaltam em seus conteúdos condições que revelam a universidade como um espaço múltiplo de acesso a informações que proporcionam a ampliação de conhecimentos e nesse caso, também do autoreconhecimento destas mulheres e destes homens acerca de suas negritudes. Vai ao encontro de sujeitos que pelo atravessar formativo destacam reflexão crítica acerca do modo como os currículos se estruturam, o que as políticas públicas proporcionam e por onde conduzem os propósitos discursivos acerca da inclusão e de ações afirmativas para a população negra.

É indissociável nos discursos das/dos entrevistadas/os o entendimento de que o racismo existe na sociedade, apenas com uma exceção. Exceção essa que precisa ser entendida como aquilo que não atravessa a sua vivência cotidiana e, que talvez, essa entrevistada não consegue assimilar para um espaço/tempo mais amplo do que o de seu convívio cotidiano.

Ser negra ou negro na sociedade atual é um movimento que legitima alguns elementos essenciais do ser pessoa negra. Se vincula ao reconhecimento a descoberta dessa negritude. É significativo no que se vincula à ideia de protagonismo, de identificar-

se e não se embranquecer. Ao serem questionadas/os sobre como é ser negras/os na sociedade atual, todas/os as/os professoras/es se posicionam, revelando suas angústias, medos, tranquilidades ou mesmo uma interface que é legitimada pela branquitude e colonialismo.

Fanon (2008) nos leva por diferentes caminhos a refletir a condição do colonizador e do colonialismo na estrutura racista do lugar em que ele narra, descreve. Articulando-se ao que Fanon (2008) proporciona no entendimento de que ainda que um colonizador fosse branco e pobre em meio aos colonizados, ainda assim, este arduamente reafirmaria sua superioridade pela sua branquitude e pela sua proveniência.

Ainda hoje, é notório nos discursos, de algumas mulheres e alguns homens independentemente de serem brancos ou não-brancos uma busca pela sua descendência, em resumo, europeia. Conjugando essa regulação de colonialismo, opressão e hegemonia, temos o marco que representa em essência o racismo e as estruturas racistas no tocante da cor da pele, da ideia de superioridade e da negação de identidade própria. Esse ser brasileiro que imprescindivelmente nega as suas condições miscigenadas, corrobora por muitos vieses à ideia de que reafirmando suas origens colonizadoras europeias invisibiliza a corrente e existem descendências indígena e negra que também compõem a existência destas pessoas.

E para onde devemos ir? É preciso trabalhar a conscientização de libertação destas amarras estruturadas de sociedade que é racista, que é excludente, que imbrica nos múltiplos sujeitos à anulação da diversidade existente em essência em si e, que alimentam o propósito colonialista e mesmo da culpabilização das pessoas negras por naturalmente assim serem.

[...] a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A sectarização, porque mítica e irracional, transforma a realidade numa falsa realidade, que, assim, não pode ser mudada. Parta de quem parta, a sectarização é um obstáculo à emancipação dos homens. Daí que seja doloroso observar que nem sempre o sectarismo de direita provoque o seu contrário, isto é, a radicalização do revolucionário. (FREIRE, 2011, p. 34).

Ao que Freire destaca acerca de como o sectarismo é retrógrado e conservador, é preciso entender os processos de racismo e discriminação como algo regulamentado pelo conservadorismo e radical pela reafirmação de lógicas que vinham desde a colonização, que atravessam os quinhentos anos de história do Brasil, a partir da chegada europeia. O sectarismo ainda hoje cega as pessoas, proporciona as dizimações, assassinatos,

dominações, guerras, lutas de facções, estruturas estatais conservadoras em que as populações periféricas são mais e mais marginalizadas.

Tal sectarismo se encontra latente no que se refere à reafirmação da racialização, como algo que segrega, que impõe hierarquias e subjuga ao que foge de um padrão hegemônico, geralmente com perfil masculino, heterossexual, eurocêntrico, vinculado a religião cristã, branco, financeiramente estabilizado. Tudo ao que sai dessa regra é segregado, inferiorizado e rechaçado de inadequado. Desse modo, a cultura, a educação e qualquer foco em relações humanas que fogem dessa lógica hegemônica, é periférica, marginal e sempre no foco de ser desqualificada.

Pode-se, dessa forma, entender que a constituição identitária do povo negro se dá principalmente no marco histórico da resistência, das lutas e do fervoroso processo de emancipação e de humanização, respeito e inclusão do povo negro nas políticas, nos direitos humanos e todas as demais ações que saltam a herança de ancestralidade que se consolida nos povos originários e nos povos negros. Ancestralidade essa, que para o povo negro, não sucumbiu a travessia transatlântica entre os séculos XV e XVIII (com maior fluxo entre XVII e XVIII) e, que nessa força se ergue e busca nesse emboque de século XXI, manter-se forte e na luta contra o racismo e a hegemonia histórica, propondo outras condições e visões de mundo e de sociedade, constituindo identidades e formas de ser/fazer negritude.

Acessar a universidade é um desejo de muitas pessoas. Nesse sentido, estabelecer critérios para esse ingresso, depende de ir além das vagas que são disponibilizadas, precisa-se compreender os processos formativos de tais sujeitos ainda na educação básica, precisa-se ter relação com o curso escolhido e, em caso de ingresso, é preciso saber o que o curso irá lhe oferecer.

Nesse caminho, as pessoas entrevistadas como antes mencionado, todas autodeclaradas negras. Sendo que 35,7% se autodeclararam pardas e 64,3% pessoas pretas. Foram entrevistadas 15 pessoas.

Figura 2:

## Autodeclaração

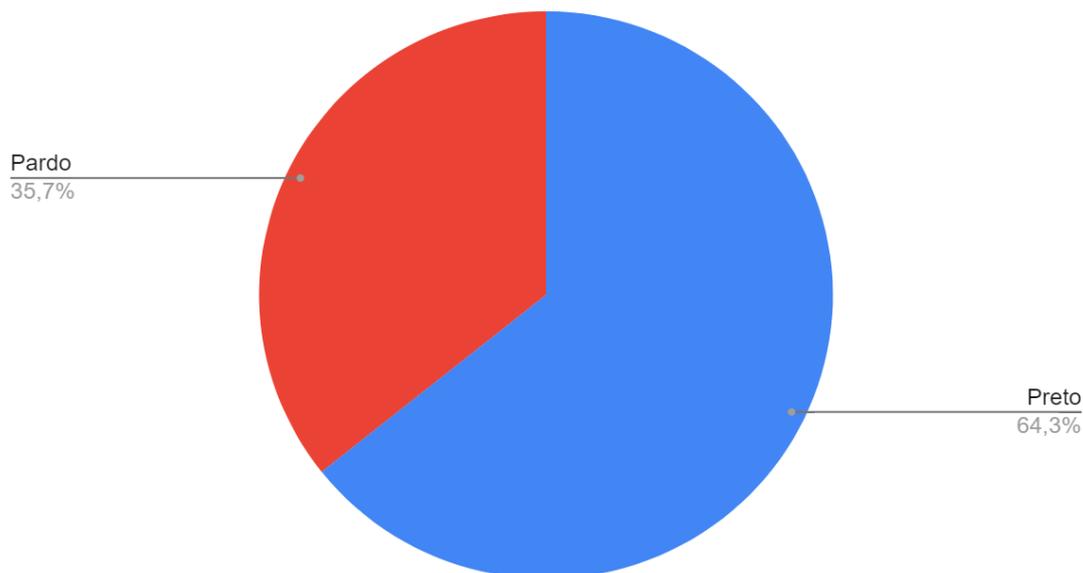


Figura 3: Gráfico. Autodeclaração - Fonte: Arquivos do autor.

A compreensão e entendimento da sua negritude como identidade e, como elemento que circunstancia movimentos de lutas e tensões, tendo em vista a condição das pessoas negras no contexto social brasileiro, interage com essa identidade e, como as pessoas lidam com a questão racial. Do número de entrevistados, apenas três pessoas, 21,4%, se candidataram e ingressaram na universidade pelo regime de cotas, as outras doze pessoas, 78,6%, por ampla concorrência.

É importante ressaltar que a maioria dos participantes são nativos da região de Corumbá e Ladário. Sendo apenas 7,1% de outro estado da federação. 21,4% são de Ladário/MS e 71,4% de Corumbá/MS, onde está localizado o Campus do Pantanal. Se tratando desses índices em números, teremos: uma pessoa proveniente do Distrito Federal; três pessoas da cidade de Ladário, MS e onze pessoas oriundas de Corumbá, MS.

O curso de pedagogia, durante o período em que os egressos entrevistados, estiveram matriculados, tinha a característica de ser um curso integral vespertino/noturno, o que causava condições contraditórias em um curso que abrange grande parte de seu público/estudantes oriundos das camadas populares (economicamente pobres), mas que almejavam o diploma universitário, construindo assim, em suas trajetórias, a condição de luta para tal conquista.

Foi nesse sentido que se buscou nesta investigação, identificar como estes sujeitos tiveram a oportunidade de acesso, permanência e conclusão de seus estudos. Tal caminhada retomou com cada uma das pessoas entrevistadas um pouco de suas trajetórias formativas na educação básica, para que fosse possível identificar se estas mulheres e homens tinham consciência e transparência de suas negritudes, de como a escola básica pode vir a impulsionar e proporcionar ao que gosto de identificar como autores/protagonistas de suas próprias histórias de vidas.

A Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, também popularmente conhecida como Lei de Cotas, intensificou, juntamente com as políticas de ampliação das universidades e do número de vagas na educação superior no Brasil, para que centenas de milhares de pessoas pudessem acessar aos cursos de graduação por intermédio das cotas. Estas, para muitos, estão demarcadas apenas pela questão racial ou de baixa renda, abandonadas as circunstâncias de rapazes e moças que provém da educação básica cursadas em escola pública e que também este além do direito de acesso por intermédio de cotas.

Ingressar na educação superior por meio de cotas, para muitos, ainda se configura como um tabu, articulando-se a ideia de que as cotas foram criadas no intuito de proporcionar aos sujeitos com menores condições intelectuais de ingressarem em cursos de graduação. Há de saber que o ingresso por meio de cotas é o que tem proporcionado e garantido que muitas pessoas que historicamente foram excluídas de tal acesso, tivessem suas oportunidades garantidas e, porque não afirmar que, transformando a realidade social e cultural brasileira.

A entrevistada Adimu destaca:

*A minha avó em casa, ela é contra o sistema de cotas, porque ela diz que isso, ela não vê como uma forma de ajuda, ela vê como inferiorização. Que... ah, não é porque você é preto, que você é menos inteligente, então você não precisa. Aí a gente tenta conversar, tenta fazer entender, mas não dá.[...] (ADIMU)*

Adimu traz em sua fala uma concepção muito forte entre pessoas que não tiveram acesso a educação e, por consequência, não potencializa questionar qual o lugar das pessoas negras na sociedade. Para tanto (BITTAR & ALMEIDA, 2006) destacam que a partir dos dados do Censo da educação de 2002, apenas 1,7% dos estudantes concluintes da educação superior no Brasil era de pessoas autodeclaradas negras. A estrutura de branqueamento social das pessoas pretas, bem como o conformismo em perceber que historicamente não somente pessoas negras, mas pessoas pobres também foram

negligenciadas nos processos de acesso e permanência, na escola, fomenta essa falta de condição reflexiva para entender a condição negra na sociedade.

Ainda que a luta antirracista e por melhores condições para a população negra se constitui como algo desde o período escravista, o Estado brasileiro por muito tempo negligenciou o fato das distorções e exclusões sofridas pelas pessoas não-brancas em relação aos direitos civis. Nesse processo, as condições educativas salientam tais lacunas ou falhas, de acordo com as pesquisas do INEP sobre o acesso à educação básica. Não é o discurso da avó de Adimu o único processo que se alia a discursos que emergem da estrutura racista, pois Adimu destaca ainda: “[...] *uma das discussões era sobre a questão de cota. Tinha uma aluna que era super contra cota e, uma vez, ela chegou a discutir com a professora em sala de aula, por essa questão*”.

O que explicita na fala anterior é que não é formação em qualquer nível de escolaridade que potencializará o reconhecimento, ou não, das cotas como essenciais como forma de suprir uma dívida histórica acerca dos processos discriminatórios e principalmente do racismo, reflexo da escravização. O entendimento disso se explicita pela escolha em ingressar ou não no regime de cotas, em entender essa lei e quando se tem direito de usufruto do que ela proporciona, fazer-se agente de tal condição.

Alguns reflexos de tal reconhecimento se constroem no modelo de sociedade que vem sendo moldada, não num sentido de que estejamos distantes de processos discriminatórios e de inúmeros preconceitos, mas no sentido de que tem se formado gerações de pessoas mais críticas acerca de suas condições.

Identificar as circunstâncias que proporcionaram não somente o acesso quanto a permanência, enquanto política pública que potencializou o pleno desempenho formativo acadêmico de estudantes de um curso de licenciatura, evidencia que a universidade proporcionou transformações latentes em suas vidas, fica explícito nas entrevistas realizadas, nas suas compreensões sobre ser negras e negros na sociedade brasileira, bem como o que se estabeleceu enquanto ações formativas ainda no final de suas formações de educação básica, mas que se ampliam, ou mesmo, se modificam na educação superior.

As cotas, enquanto política que preconiza o ingresso na educação superior, se faz presente nos discursos dos entrevistados como um critério que poderia ser interpretado como uma forma “mais fácil” de acessar, poderia ser considerado uma ação de compensação por incapacidade intelectual ou por se configurar, ainda, como uma bondade ao público que fora alijado de tais direitos no percurso da história educacional brasileira.

Karruz (2018) em um estudo sobre os processos de acesso por intermédio das cotas, junto a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, descreve e faz uma identificação necessária a se pensar em sua pesquisa, sobre os cursos com maiores ou menores prestígios e quem os buscará. Nesse tocante, candidatas/os com menores poderes aquisitivos, que tiveram oportunidades mais estreitas em suas formações básicas, adquiridas somente no universo da escola regular, irá fazer maior procura aos cursos de menor prestígios em detrimento a procura aos “cursos imperiais” (KARRUZ, 2018), medicina, engenharias e direito.

Essas evidências estão presentes na condição de que o SISu proporcionou aos candidatos simular seus pontos de corte, para a realização de inscrições nos cursos procurados, aliando aí, desejo, mas necessariamente as condições de se manter em tais cursos, pois os fatores socioeconômicos são evidentes para os públicos oriundos das camadas mais pobres e detentoras de ingresso nas universidades por meio das cotas. (KARRUZ, 2018).

A necessidade de refletir e entender a função e importância da política de cotas é fundamental para as devidas transformações na sociedade e desmitificar ideias preconceituosas que são políticas compensatórias.

*[...] na época, uma amiga de fora me dizia: [Naymi] tenta cota, tenta cota. Na minha cabeça eu ficava... [pensando] que as pessoas não iam me aceitar como uma pessoa negra, parda, por que eu tenho a pele mais clara como muitas vezes ouvi as pessoas falarem. Assim, não, não vou perder minha vaga porque as pessoas não vão... não vou passar no teste. Então eu não tentei... é, eu ficava, se eu passar não vou conseguir porque não sou assim, entendeu. E fiquei com medo, muito medo. Eu incentivei uma amiga minha, que entrou por cota, mas eu não por que eu não me inscrevi, por medo, né. (NAYMI).*

O que Naymi retrata em sua fala é alimentado no trato social. Quem é realmente uma pessoa negra? Imagina-se que tem que ser retinto? E é possível compreender na sua fala que as pessoas não iriam aprová-la na seleção ou na passagem pela banca de heteroidentificação por ela ser uma mulher parda de pele mais clara. No entanto, quais as circunstâncias e como a escola básica tem proporcionado que rapazes e moças tenham consigo o transparente reconhecimento da sua condição étnica e racial? Talvez esse papel não se cumpre no compromisso de política e das ações que se vinculam à educação para a história e a cultura afro-brasileira e africana, que deveria potencializar uma visão de lutas contra hegemônica desde o povo preto.

O medo não é algo que se instaura nas vidas de jovens pardas e pardos de forma naturalizada. Se autodeclarar, se identificar e reconhecer sua negritude exigem para além

de coragem e enfrentamento, pressupõem também o conhecimento intelectual, formativo que leve tais pessoas a saber e sustentar uma defesa da identidade negra sem condicioná-la a uma sombra.

A autodeclaração consiste em uma declaração do próprio candidato a respeito de sua identificação com relação a sua cor/raça, sendo preto, pardo ou indígena. A heteroidentificação é um processo realizado por terceiros, geralmente um grupo de pessoas qualificado para avaliar se a autodeclaração é condizente com o fenótipo do candidato. Por fim, entendemos o fenótipo como principal elemento gerador de preconceitos contra pessoas negras. (MACIEL.; TEIXEIRA & SANTOS, 2019, p. 80).

Na universidade pública, o ingresso de pessoas negras nos cursos de formação em nível superior, ainda é um caminho longo a se percorrer. O ingresso de pessoas negras em universidades públicas ainda é repleto de fraturas e de dificuldades; mesmo com as políticas que ampliam as possibilidades de ingresso por meio da política de cotas, o racismo se expressa em atitudes e práticas sociais e institucionais.

[...] podemos considerar que os documentos que normatizam as práticas são resultantes de interesses, embates e consensos estabelecidos, sendo assim, os documentos que regulamentam a política de cotas e as bancas de verificação da veracidade da autodeclaração, [...], expressam resistências e avanços na busca pelo direito à educação do movimento negro e de grupos que lutam pelo acesso à educação para todos. Segundo Carvalho (2010), no Brasil, muitas vezes testemunhamos ser negado às pessoas, em especial aos negros, o exercício de um ou de todos os direitos inerentes à cidadania. (MACIEL.; TEIXEIRA & SANTOS. 2018, p. 81).

Apesar da população negra ser maior do que de pessoas que se declaram brancas, as vagas ocupadas por negros nas universidades públicas federais ainda são muito poucas, dados estes que foram apresentados na seção anterior, sobre os índices do último Censo da educação superior no Brasil. Um dos fatores se dá pelas condições formativas da educação básica, pois muitas destas pessoas provêm da escola pública.

A grande contradição que é presente na educação pública brasileira é de que a qualidade da educação básica não garante a continuidade de estudos em nível superior, provocando assim que as vagas, principalmente de cursos de maior prestígio, sejam ocupadas por egressos oriundos de escolas privadas e que são preparados para os exames de ingresso na educação superior. (KARRUZ, 2018).

Nas entrevistas se evidenciou que dos quinze entrevistados apenas dois ingressaram no curso de formação por intermédio da Lei de Cotas, no entanto, uma das candidatas não se apropria da seleção por critério racial, mas apenas de ser egressa da escola pública. As pessoas que se declaram pretas e pardas, optam pela ampla

concorrência, com inúmeras justificativas, no entanto, na pesquisa, a que se torna mais visível é a de que não precisar de cotas se justifica pela condição intelectual e que proporciona que outras pessoas que “*precisam mais*” então tenham a oportunidade de ocupar uma vaga a qual estes jovens profissionais alegam não carecer.

A partir disso, é possível compreender que, ainda que as pessoas da pesquisa compreendam suas condições de pessoas pretas/pardas, elas não reconhecem o direito de acesso por meio de cotas. Fica também evidente que a passagem por banca de heteroidentificação é vista como “um risco”, tomando como condição o medo da reprovação, principalmente pelas pessoas pardas.

O debate relativo à definição do que seja uma pessoa parda está no centro das polêmicas ao redor da atuação das bancas. A questão é bastante antiga e remete à experiência de classificação racial da sociedade brasileira desde sua colonização pelos portugueses. Com a democratização do país, em 1985, temos a adoção de políticas de ações afirmativas pelo Estado brasileiros, até então inéditas entre nós. (MACIEL, TEIXEIRA & SANTOS, 2018, p. 90).

Ainda que a afirmação das pessoas negras que ingressaram na educação superior pela ampla concorrência seja significativa, o quantitativo total e absoluto das vagas para cotas raciais têm sido estes preenchidos. Muito embora não seja esse o foco da pesquisa, mas é necessário estabelecer debates para buscar destaque ao que tem levado estudantes oriundos das camadas mais pobres, sendo estes declarados negros, a não adotarem como ação política, enquanto direito cidadão, o acesso por meio de cotas raciais.

*Olha, eu posso até estar soando prepotente, mas eu não preciso da cota. Eu sou pobre, sim. Eu entro na cota social, eu entro na cota racial, mas eu não preciso dela. Porque eu tenho possibilidade, não é que seja intelectual, eu não quero tá soando prepotente, mas de estar dentro da universidade sem ser pela política de cotas. E eu acho que tem pessoas que precisam muito mais que eu. Então eu não entrei pela cota, entrei pelo sistema de ampla concorrência. (NIA).*

Pensar no ingresso na educação superior por meio de cotas é entender que uma pessoa não toma para si uma vaga em detrimento de que outra pessoa não venha a ingressar por menores condições intelectuais. Se isso ocorrer, estamos regredindo a conjuntura da superioridade intelectual, ideia conservadora e dissociada do que cientificamente já foi comprovado. É a necessidade de apresentar condições para que mulheres e homens negros e negros que diante dos cerceios de direito à educação, se mobilizem para ingressar em cursos superiores, reivindicando mais políticas e ações do Estado para ampliar as condições de equidade e o aniquilamento dos processos de exclusão e discriminações das mais variadas.

“*Eu acho que tem pessoas que precisam muito mais que eu.*” (NIA), é uma maneira de se colocar em um patamar de hierarquia e de verticalização, em que a condição intelectual é que salta a essa ideia de superioridade, quando na verdade a importância é de que pessoas pretas estejam envolvidas em uma mesma luta. Ou seja, de entender que as ações afirmativas sejam garantias de todas e todos, sem qualquer tipo de discriminação e, isso vale sim, para as relações entre pessoas negras e seus olhares lançados para si e seu povo.

As relações verticais numa sociedade de dominação se instauram, revelando a hierarquização do conhecimento, o que por muito tempo foi defendido como um processo de superioridade das pessoas brancas para e com as pessoas negras. A essa condição, Fanon (2008) desperta-nos a pensar a questão da branquitude e dos movimentos de racialização e subalternização do povo negro, naquela conjuntura histórica em que ele desenvolveu suas teses.

Nia, ainda que se apresentando como uma mulher negra, que por muito tempo militou no movimento negro em Corumbá e no estado do Mato Grosso do Sul, revela nesta fala uma contradição entre a sua ação de mulher negra que se percebe na base da pirâmide social, em contrapartida a negar passar por qualquer processo seletivo ou concurso por meio de cotas raciais, por se considerar intelectualmente mais apta a pleitear uma vaga pela ampla concorrência ao se perceber se sujeitando ao regime de cotas pelas ações afirmativas.

O encontro com o espaço acadêmico se dá primeiramente após a aprovação no processo de matrícula, em que este se apresenta, carrega consigo seu histórico e todas as informações pessoais documentadas e, assim, a realização da matrícula para o efetivo ingresso na vida acadêmica enquanto estudante de um curso de graduação. A abordagem, a forma como estes sujeitos serão recepcionados, será para alguns o choque inicial de se ver em um movimento de construção de autonomia, ou na busca pela compreensão desta condição de independência e, a partir disso, a sua construção identitária de acadêmico e futuro profissional.

*[...] uma coisa que eu lembro até hoje de quando eu entrei na, vim fazer minha inscrição, no curso de pedagogia, a pessoa que me atendeu me perguntou se era por cota. Eu não entrei com cota. Por quê? Por que eu optei por deixar, primeiro porque eu não me encaixava e, segundo era eu tirar a vaga de quem realmente precisava. Eu não precisava, então eu entrei ampla concorrência. Mas eu fiquei com aquilo na minha cabeça: Por que ela perguntou se era por cota? (NALA).*

Nala corresponde a um padrão estético que revela a negritude desde suas raízes. Autodeclarada mulher negra, de pele retinta, sem qualquer elemento que possa negar sua negritude, Nala traz consigo o incômodo das abordagens pelas quais passam as pessoas de pele escura. Ainda que sua maneira de expressar tamanha indignação acerca de quem acessa a educação superior pelo regime de ações afirmativas, comungando com o discurso de Nia, se faz comumente atores negros revelarem que outros atores negros têm mais necessidade de usufruto do regime de cotas do que estas que passaram por esse processo de ingresso e formação.

Pode-se dentro da condição de sororidade presente nas lutas das feministas, que mesmo no movimento negro, que se solidifica por meio das irmandades, entender que ao abdicar de um direito que me é pertencente, para que outro do mesmo grupo social possa se beneficiar é, sobremaneira, um ato solidário, de luta coletiva. O que talvez venha a se desviar em partes de um processo meramente solidário se faz presente pela crítica que Nia e Nala fazem diante dos processos seletivos e ingresso na vida acadêmica por meio de cotas raciais. Ambas deixam claro, na ênfase de suas falas, o que infelizmente não é possível na descrição escrita, pois essa por mais que se busque, não revela o entoar das falas de ambas ao se posicionarem quanto ao ingresso por cotas.

*[...] a primeira pergunta que me fizeram, se eu tinha entrado nas cotas. Um das colegas: Ah, você fez nas cotas? Eu falei: Não! Eu entrei na ampla concorrência; falei, por que...? Não, mas você podia. Eu falei: Eu sei, mas eu acho que tem pessoas que precisam mais do que eu. Nesse momento, tem pessoas que vão precisar mais do que eu. E eu, entrei na ampla concorrência e consegui. Que bom! Que bom que consegui e, que bom que as pessoas que estão nas cotas também conseguiram.*

*Essa parte das cotas eu discuto muito. Porque as pessoas não acham justo ter cotas. Porque quando tem cotas você já está discriminando. É lógico que não! De onde você vê? Ah, porque falam que é racismo. Não, não é racismo. Vocês já prestaram atenção na trajetória de uma pessoa negra, na trajetória de uma pessoa pobre, pra poder chegar nessa universidade? Falei assim: você não sabe a realidade da pessoa. Você não sabe o quanto ela passa, o quanto ela corre, ela precisa trabalhar, o quanto ela precisa comer, ela precisa sustentar sua casa. Gente! O que ela passou no estudo, você não sabe.*

*Essas leis ajudam ela a tentar entrar no curso dela, tentar almejar uma coisa melhor pra ela. Aí vem a fala: Ah, ser alguém na vida. Eu falei: Ser alguém na vida não, isso ela sempre foi. Isso é uma coisa que eu nunca esqueço que o professor Alexandre que falou: você não vai ser alguém na vida, você já é alguém. Você só quer crescer, você só quer conseguir coisas melhores. (NIARA).*

A perspectiva que Niara traz em sua narrativa, articulando não somente seu

processo de acesso à educação superior, mas que revela, de maneira crítica, o passo social mais amplo que questiona sua forma de ingresso e que faz com que ela saliente a importância e a necessidade de ter acessado por meio da ampla concorrência, mas que isso não desmerece e nem descarta a valorização e defesa que Niara faz em relação à necessidade das cotas, não somente raciais, mais destinada às pessoas menos favorecidas socioeconomicamente e cultural, uma vez que forja assim outros sentidos e caminhos para estes que alguém já são. A articulação da professora Niara com a condição mundana do ser e do estar alguém ou em algum cargo descarta a insígnia de que o estado formativo que proporcionará o forje de tornar-se alguém. Ainda que o discurso de Niara seja muito articulado ao que Nala e Nia revelam sobre ‘os outros que mais precisam’, se mostra dentro da estrutura racialista e prepotente, a manutenção e a busca pela sustentação de que alguns grupos sociais mais vulneráveis são incapazes de ser, estar, tornar independentes e, não alguém, que o já sejam.

Reportando à ideia de estrutura racista, a universidade pública brasileira constitui-se desde sua criação, como o espaço focado para as elites. A elite brasileira, como foi mencionado na seção 2 desta pesquisa, que desde um processo histórico se sustentou dentro de privilégios que foram legalmente mantidos pelas ações políticas de cada época (ALMEIDA, 2010). Ao deparar-se com uma lei que sumariamente desvincula-se de privilégios e se encontra com ações efetivamente sociais de causas focadas em públicos vulneráveis, então nessa seara, as ações afirmativas e as cotas serão achincalhadas e colocadas em xeque.

Ser um candidato a um exame, prova de concurso para ingresso na educação superior, por meio das ações afirmativas, é um movimento que coloca nesse processo de imaginário coletivo, a rotulação de que por toda a trajetória profissional será essa mulher ou esse homem, considerada/considerado cotista, quando em verdade não é esse o propósito e, nem desta forma, que ocorre. Mas porque, qual o motivo e condição levam a essa estrutura institucional e social a manutenção de hierarquização de poder constituído pelo cerceio de determinados grupos sociais ao direito à educação? Tal movimento de alijamento e negação se constituem pela marginalização e discriminação à Lei de Cotas, ou das ações afirmativas, e faz-se presente aí, o medo dos sujeitos de direito de tais ações afirmativas, de serem identificados e discriminados no ambiente social, simplesmente pelo usufruto daquilo que a eles é garantido.

### 3.3. A permanência na educação superior...

Entender o movimento formativo como algo necessário, que potencializa em mulheres e homens, olhares críticos e sensíveis de si em relação ao resto do planeta é, sobremaneira, uma das maiores conquistas ao que se relaciona ao processo de autonomia, autoconhecimento e a revelação de que a sociedade pode se transformar.

As políticas de permanência na educação superior proporcionaram expressiva transformação. Refaz o modelo acadêmico, que se protagonizava pelos que passavam pela peneira e pelo quantitativo escasso de vagas, acompanhado por cursos de formação que exigiam de estudantes universitários condições socioeconômicas que fossem condizentes à proposta social que historicamente a universidade em si se curvava e venerava como absoluta condição possível. Pode haver um tanto de prolixidade nesse discurso, considerados os fatores que me movem por esse estudo, no entanto, se faz necessário compreender e trazer a presença das políticas de permanência como elementares para outra forma de pensar e produzir conhecimento acadêmico na educação superior.

O que proporciona as mudanças na organização da universidade? O que potencializa a inserção de discussões e debates sobre diversidade em um ambiente em que a diversidade em algum tempo não se fazia presente? Talvez, pensando esse debate sobre diversidade com foco no horizonte preto, se revele pela ampliação da intelectualidade negra no ambiente acadêmico. Tornar a universidade um ambiente em que seja necessário o debate sobre ações afirmativas, sobre a condição da população negra de acesso, permanência e conclusão dos estudos em todo e qualquer nível de formação venha a ser regida pelo urgente e enorme abismo que está aberto entre o contingente de pessoas negras na sociedade em geral e os reveladores números de sujeitos formados ou que tiveram condições de concluir seus estudos.

A capacidade dos movimentos sociais no século XX de balançar as estruturas que genuinamente se consolidava por um largo número de pessoas no papel de exercer funções subservientes e de um pequeno grupo social que atuaria como quem determinava, comandava e administrava os postos sociais de cada cidadão vem caindo cada vez mais por terra, no tocante do alargamento cultural que a população tem adquirido entre uma geração e outra.

Seria ainda comum ouvir nos ambientes familiares de pessoas negras, no final do século XX, principalmente por pessoas mais velhas e idosas, de que o debate racial não precisava entrar em discussão, pois o negro poderia conquistar o que quisesse, bastasse querer. Conceição Evaristo (2023), em uma entrevista, advertirá as mulheres e homens de gerações mais novas ou aos que estão em uma inserção social maior de ida para o mercado de trabalho ou na contínua formação, de que não funcionam desta forma as condições de que só basta querer, mas que somos frutos de uma sociedade racista e desigual e que a população preta é mensurada sim, por meio dos impactos socioeconômicos das famílias negras, da marginalização social e geográfica de onde tais sujeitos são oriundos (bairros, favelas, guetos, populações do campo, ribeirinhos, sem-teto, movimento pela terra), os impactos do racismo ambiental<sup>20</sup> que aos poucos vem sendo mais amplamente discutido por ambientalistas e pesquisadores da área.

Seguindo a pensar: Quem tinha/tem direito à educação superior? E na conjuntura social que interpela principalmente o século XX com a abertura de educação pública para os filhos de trabalhadores? Fenômeno que já se alicerçava nos países mais desenvolvidos, mas que no Brasil passava a ser entendido como essencial na manobra fabril de que para o movimento do maquinário, havia necessidade de formação para tal mercado.

Na obra *Tempos modernos* (CHAPLIN, 1936), será retratada a sociedade da época, acerca das condições que a fábrica proporcionava aos seus funcionários, os direitos, ou a negação destes. Ainda no que se revela em *Tempos modernos*, afugenta a imagem negra, pela representatividade de países nórdicos nas relações de poder, mas que estas estão fortemente embranquecidas e, apesar de haver toda a plural diferença na fábrica, haverá ainda, para aquela parcela social o direito às reivindicações, o que cai por terra quando se pensa e se lançam olhares para o povo preto dos países do sul.

Retornando à categoria permanência, será notório que a educação ainda que com um único fim, que é a formação de mulheres e homens para os múltiplos conhecimentos que a vida vem a apresentar, historicamente não se potencializou como algo universal, mas de movimentos ou focando alguns grupos privilegiados, ou de resistência e luta pelo direito à educação. Nesse sentido, reconhecer que a universidade transforma é ouvir a partir de narrativas encarnadas de cada sujeito, o sentido que se construiu em suas vivências, nas dificuldades enfrentadas e na força que tais condições potencializam para

---

<sup>20</sup> A essa condição não se fará aprofundamento do debate por não ser o foco dessa pesquisa, no entanto, sendo elo para buscas futuras e a publicização de dados referentes ao racismo ambiental e os impactos na sociedade atual.

que essas pessoas conquistassem seu objetivo maior, que era tornar-se professores e muitas vezes sem fazer a reflexão de como sua experiência e, sua interlocução com conteúdos, debates, diálogos formativos proporcionaram que a valorização de políticas públicas para a permanência como algo valioso, necessário nas múltiplas caminhadas acadêmicas.

As políticas de permanência, apesar de não ser ainda o potencial processo de ajuste de tamanhas desigualdades, vulnerabilizando estudantes, selecionados estes pelo critério da baixa renda, invadem a realidade da educação superior, adotam a bandeira das causas minoritárias. No entanto, ainda cerceiam dentro do próprio sistema de cotas, por não haver vagas para todas e todos, não haver bolsas, mas ainda assim, buscando caminhos e mecanismos a partir das lutas dessas minorias,

Os movimentos de permanência visam a partir das possíveis formações dos estudantes na educação superior, corrigir fatores históricos que mobilizaram as pessoas: na resistência dos escravizados, nos motins, nas fugas; desde a primeira metade do século XX, o movimento de luta antirracista e de resistência negra, englobando diversas reivindicações acerca de transformações sociais focadas ao povo negro, visto o histórico da escravização que gera racismo, discriminação e preconceitos dos mais diversos. O racismo estrutural e nas instituições irão buscar formas para driblar a luta antirracista, a luta antiopressora e diaspórica que se fundamenta numa ideia de racialização e, nesse sentido de superioridade a partir do princípio de superioridade da branquitude em relação as outras espécies, humanas e não-humanas, no planeta.

Entender que a permanência na educação superior é o encaminhamento para a conclusão e a busca pelo mercado de trabalho também é o estabelecer de um trato social que essa pessoa fará para ter garantidos outros direitos, reconhecidos por elas nos processos formativos.

Os mecanismos de exclusão que se mantiveram por mais de um século após a abolição retratam o contingente de intelectuais negros presentes em nosso contexto social atual. É fato que no campo artístico-cultural, a figura de pessoas negras, principalmente quando falamos de música, estarão presentes. No entanto, quando se pensam intelectuais em outras áreas da ciência que emergem nas universidades e demais instituições de pesquisa, esse número se reduz, reproduzindo o processo de que temos algumas representatividades, mas não contingentes desta humanidade que possa se salientar como representativas em igualdade (EVARISTO, 2023), com os dados estatísticos referentes à população brasileira em geral.

A ruptura que se produziu no Brasil já nos encaminhamentos da segunda década do século XXI, por meio da Lei 12.711/2012 é um dos aportes que representam tal movimento social das minorias e que traz para o campo político, de um governo que representava a esquerda e que potencializou que as pessoas tivessem o direito à educação, tais distinções como algo retrógrado e que se faz necessário ser banido. E, para tanto, fomentou a criação da Lei de Cotas, permitindo que os públicos, que até então eram excluídos de tal processo, pudessem ter o direito de acesso, mas havia a necessidade de pensar a permanência.

Na pesquisa em voga, as mulheres e homens que se voluntariaram à participação trouxeram destaques importantes que precisam ser considerados necessários acerca das ações afirmativas enquanto política de permanência no ensino superior. As quinze pessoas entrevistadas salientam ser favoráveis às cotas, e que estas não precisam ser necessariamente focadas na questão racial, mas que as demandas socioeconômicas influenciam explicitamente a importância de sustentar e ampliar tais movimentos que proporcionam um auxílio econômico para essas mulheres e homens em formação.

*[...] acredito que se eu não tivesse, não ia conseguir formar, porque foi o que conseguiu me segurar. Em casa não tinha, não é que não tinha apoio, mas não tinha como me manter no curso. Então a bolsa permanência e o auxílio alimentação, eles me guiaram até o final. Foi o que me ajudou a pagar os trabalhos, xerox, tudo né? Até material escolar, lápis, caneta. E pra além disso, né, às vezes, na minha casa né, produtos de higiene, contas... (NAYMI).*

Quando Naymi destaca que os auxílios a permitiram ser “guiada até o final”, estabelece aqui um sentido de valorização e defesa, por entender que se os auxílios favoreceram amplamente, para que Naymi se formasse e identifique tal política, como elementar na proposição das camadas populares em chegar a universidade e, concluírem seus estudos. Ainda em defesa, mas com alguns pensamentos um pouco contrários, veremos que outros entrevistados acreditam que há necessidade de aumento dos valores financeiros e ampliação do número de auxílios, na educação pública superior brasileira.

*A pessoa vem da fa.... vou dar um exemplo, a pessoa vem lá da favela, ela vai ter que chegar à faculdade, ela tem que pegar 3 ou 4 ônibus, ela vai ter que se alimentar. Não tem como ela morar na favela e estudar em uma faculdade, deixa eu ver, fica no centro, cerca de 10 horas de viagem (ida e volta?), não tem como. Ela tem que pagar uma moradia com os R\$600,00, isso sem falar que tá saindo o negro no ensino superior. Vamos lá, vamos inserir. Inserir com cota, inserir com bolsa. Mas e depois? E depois? (NALA).*

A aspereza, como é tratado o tema das cotas, potencializa reflexões, no entendimento de que a partir do que Nala trouxe no fragmento acima, a cota tem todo seu potencial, intencionalidade e sentido de ser. O que a professora deixa a entender, que não é palpável o que virá a ocorrer após a conclusão de seu curso de formação. Quais os caminhos possíveis serão percorridos por essas mulheres e homens após o primeiro passo, na tentativa de transformação social, que foi dado por meio da educação, por meio da ruptura de barreiras das estruturas classistas que são o que produzem os padrões de desigualdades existentes.

Entender as políticas de acesso e permanência de ações afirmativas voltadas para pessoas pobres, para as pessoas negras, é também um exercício de emancipação, potencializado pelo que as políticas vêm produzindo, ou seja, com maiores índices de pessoas negras ingressando na educação superior, acompanhadas de condições outras de produzir ciência, conhecimento, mas principalmente, reconhecer-se, enquanto sujeito social, que é amparado por direitos e deveres enquanto cidadão proporciona mudanças de hábitos na população, ainda que num primeiro movimento se depare com embates e discórdias. Percebido isso, também é notório quando Garai destaca que as políticas de acesso e permanência.

*São valiosas, essa é a palavra. Mas assim, é importante. Só assim, quem é de família pobre ou desfavorecida na sociedade, sabe que isso é importante, essas políticas, essas ajudas, esses auxílios, que a gente tem aqui na faculdade. Porque não é só você fazer uma prova, fazer o ENEM, ser aprovado, se inscrever no SISU e acabou, não é isso, é todo um esforço. A gente necessita de várias coisas pra permanecer na faculdade. Então essas políticas são muito importantes. Eu, não sei se o senhor vai perguntar mais à frente, mas, eu me inscrevi pela Lei de Cotas né. Pela Lei de Cotas e, estava escrito se eu me reconhecia como pardo ou preto, aquela questão né. E se estudei em educação pública, né, durante toda a formação. Então eu me inseri nessa... eu selecionei essa opção e graças a isso eu, creio, que pude terminar os meus estudos, a minha pedagogia. (Garai).*

Quando o entrevistado reafirma que ter ingressado pela Lei de Cotas, proporcionou-lhe o acesso à educação superior, permanecer na universidade por meio de uma bolsa do PIBIC, o que potencializa e influi diretamente em uma ajuda financeira, ainda que em alguns momentos, pequena, mas contribuindo para a caminhada de Garai no contexto da pedagogia. E, enquanto questões socioeconômicas, é viável e essencial salientar que os valores de auxílio permanência, bolsas tais quais: PIBIC, PIBID, PET, Residência Pedagógica, durante o período que estiveram ingressos na universidade entre

2015 e 2022, recebiam os valores de R\$400,00, o que mudou recentemente no começo do ano de 2023 com um reajuste necessário, ainda que não alcance o ideal.

Os auxílios permanência, alimentação, transporte escolar viabilizaram também que estes, hoje, profissionais, porém, à época estudantes, realizassem seus estudos, complementando as rendas familiares com auxílios que os permitiam ter algumas possibilidades. As narrativas trazidas por estes por meio de suas entrevistas evidenciam os movimentos. Vejamos:

Quadro 5: Narrativas pretas.

<p><i>Quando eu era da biologia, eu fui do PIBIC e na pedagogia fui do PIBID. Nós recebíamos R\$400,00. R\$400,00. [...] Eu posso dizer o que, que os R\$400,00 ajudou a bancar a minha vida no final da faculdade, ajudar com algumas coisas em casa, mas e, quem depende só desse dinheiro? R\$400,00?! (NALA).</i></p>
<p><i>Olha, eu recebi o PIBIC né, o programa institucional de bolsas à iniciação científica. E o PIBIC me ajudou muito porque eu concluí o meu TCC pelo PIBIC e a gente recebia R\$400,00. Eu recebi por dois anos. Ou um ano e meio, uma coisa assim, 2018 e 2019, então isso me ajudou em tudo, na faculdade. (GARAI)</i></p>
<p><i>Eu fazia o Vale Universidade e recebia o auxílio alimentação porque na época não tinha o Restaurante universitário aqui. E foi de extrema importância, os dois auxílios. (NIARA)</i></p>
<p><i>Eu recebi PIBIC, que é bolsa de iniciação científica, desde 2019 até 2021. Quando eu concluí a faculdade. (IBÁ)</i></p>
<p><i>[...] a bolsa permanência e o auxílio alimentação. [...] acredito que se eu não tivesse, não ia conseguir formar, porque foi o que conseguiu me segurar. Em casa não tinha, não é que não tinha apoio, mas não tinha como me manter no curso. Então a bolsa permanência e o auxílio alimentação, eles me guiaram até o final. Foi o que me ajudou a pagar os trabalhos, xerox, tudo né. Até material escolar, lápis, caneta. E pra além disso, né, às vezes, na minha casa né, produtos de higiene, contas... (NAYMI)</i></p>
<p><i>Então assim, foi bom, a política, assim pelo menos... Aqui com você eu me sinto mais à vontade de falar, eu me sinto mais sossegada. Mas para minhas colegas não era suficiente, pelo que elas falavam, que a gente chegou a conversar, porque se gastava em xerox, elas pegavam ônibus. [...] Eu tô dizendo que ela ajudou, mas que não era suficiente. não é assim, ah vou dar um suspiro, um respiro agora. Não... ah vou suspirar agora, vou relaxar. Então assim é,... mas se não fosse... – Supre! Você tem que escolher. Será que eu compro essa xerox ou compro essa? Será que eu consigo adaptar essa aula só de escutar e anotar ou eu preciso exatamente. E, você tem que fazer uma escolha e, nem sempre essa escolha ali no tempo todo é boa. Não é saudável também. (JATA).</i></p>
<p><i>Eu, por exemplo, me encaixava no auxílio-creche e fiquei muito chateada, porque eu não consegui. Porque eu sou funcionária pública, mas eu ganho um salário-mínimo, mas eu não consegui. (NIA)</i></p>

*A partir do segundo ano eu consegui o Vale Universidade, né. Que é do governo do estado e você vai estagiar em alguma escola. (AKIN)*

*Então, isso impactou, porque o curso era integral. Então, como que você ia arrumar um trabalho à noite, sendo que você estudava na parte da manhã e à tarde. Nós tínhamos optativas na parte da manhã e, que foi ofertada no primeiro e segundo semestres. E tinha aula à tarde e à noite, que tinha vezes que a gente saia 10 ou 11 horas. Então, eu não ia conseguir ter ficado no curso, porque querendo ou não precisava tirar xerox. Sempre faltava, a gente precisava de trabalho, então, se eu não pegasse as duas bolsas, que era o auxílio transporte e a bolsa permanência; porque a gente tinha que comer, tinha que pegar o ônibus 11 horas (manhã), pra tá lá (á) Ihora (13hs). Eu tenho certeza de que não conseguiria ficar no curso. (HADYIA)*

*Muito importante, eu mesmo não ia conseguir concluir a universidade se não fosse o Vale universidade. Mesmo que seja um valor mínimo na época, mas todo mês estava ali. E pros demais estudantes que estão hoje ou querem entrar na faculdade é de extrema importância. Porque como eu que veio de uma família vulnerável, fica pensando. Faz a inscrição, fica pensando, ah, vou passar, mas como que eu vou pra faculdade? Eu vou ter acesso a vale transporte? Como que eu vou me alimentar? Mas se eu estiver trabalhando eu consigo ajudar em casa? (LATIFA).*

*Sim, contribuíram, até mesmo porque se eu sáísse eu ia perder (risos), mas o que é verdade. Contribuíram para a permanência, pois eu fiquei quatro anos recebendo todos os benefícios. (IMANI).*

*Uma coisa que eu notei, que quando um aluno entra por ampla concorrência é cinco coisinhas. Quando um aluno entra pelo regime de cotas, triplica o número de documentos. Aí tipo eu precisava apresentar a documentação de todo mundo que morava comigo, de quem já tinha morrido e tudo mais. Então é uma coisa muito chata assim, muita burocracia assim. Aí eu acabava desistindo. Aí eu entrei no Programa do PET, Programa de Educação Tutorial, por influência de uma amiga minha, que ela me obrigou a me inscrever e, essa foi a única bolsa que eu consegui durante os três anos. (ADIMU).*

*Quando eu comecei a estudar, no primeiro ano, eu não recebia nada. Mas no segundo ano eu passei pro PIBID que fiquei os três anos da graduação no PIBID. E no último ano consegui o auxílio alimentação. Porque o auxílio permanência não me encaixava. Aí eu só consegui no último ano o [auxílio] alimentação, que eu atendia os requisitos. E da minha turma, bastante gente pegava o auxílio permanência e alimentação. (AZIZA).*

*Sim, pra mim foi o PIBID né, que eu tive acesso, eu já entrei no finalzinho, eu já estava no terceiro ano (sexto semestre), já foi lá no final da pedagogia. (MANDISA).*

*Recebi! No segundo ano de faculdade que foi o auxílio permanência. Foi ótimo receber esse auxílio, porque como eu moro em Ladário, eu não recebia o passe estudantil, o passe de ônibus, Ladário não aceitava, ir e voltar era um custo. Todo dia, 5 dias na semana, tinha que tá pagando. Foi aliviando depois que peguei a bolsa e, quando eu descobri que (uma colega), morava na mesma rua que a minha. Fui pegando carona com ela, não para vir pra faculdade, mas na volta, que era mais de noite, mais difícil de pegar o ônibus, fui pegando carona com ela. (ANAYA).*

As narrativas trazidas neste estudo revelam a importância e necessidade dos auxílios, das bolsas, dos estágios remunerados como estratégias de permanência suas no contexto universitário. Durante esse estudo, foi possível acompanhar, a partir disso, as demais relações de mulheres e homens vivenciando a vida universitária como estudantes, e que enxergavam nos auxílios as maneiras de alcance da conclusão de seus cursos, o que também poderia se chamar de alcance ao objetivo ou alcance ao sucesso.

As políticas de permanência devem ser pensadas para todo e qualquer estudante universitário, enquanto as de assistência se destinam àqueles em situação de vulnerabilidade, vivenciando circunstâncias políticas que possam comprometer sua permanência, incluídas aí as dificuldades de ordem financeira. Entretanto, na prática e nos diferentes arranjos institucionais para a implementação dessas políticas, as ações de permanência e assistência estudantil estão integradas, superpostas ou mesmo confundidas. (HERINGER, 2018, p. 14).

Poderia se dizer que houve a democratização da educação superior, a partir das políticas de acesso e permanência e das ações afirmativas, porém a ampliação de acesso e da permanência, ainda não forjaram a democratização da educação por motivos presentes no discurso, nas ações pedagógicas e nas diferentes relações que precisam ser salientadas enquanto caminhos emergentes da educação hoje. Ainda que o Brasil venha a realizar essa ação nos anos de 1990, e começo do século XXI, o que é visível estar atrás de outros países do mundo, bem como da América Latina, no que se refere ao acesso e à permanência na educação superior.

As preocupações sobre a inclusão na educação superior no período recente têm como ponto de partida, a percepção da grande distância entre o Brasil e demais países com situação econômica similar quando se trata de acesso à educação superior. O Brasil se posiciona atrás da maioria dos países de renda média e fica atrás também quando comparado com a maioria dos países latino-americanos. As raízes desta baixa frequência na educação superior têm diferentes tipos de causa. A primeira delas refere-se à gigantesca desigualdade de oportunidades no país. O sistema de educação básica brasileiro possui tanto escolas públicas quanto privadas, sendo estas últimas em menor número, em geral de melhor qualidade e acessíveis àqueles que podem pagar. (HERINGER, 2018, p. 8).

Nas trajetórias das pessoas entrevistadas, com os argumentos que todas elas trazem, é que a importância e sentido dos auxílios na permanência destas na educação superior proporciona a melhor qualidade formativa, pela relação que suas ações acadêmicas, seja por meio de estágios remunerados não-obrigatórios, seja por meio de

bolsas PIBIC, PIBID, PET, dos auxílios permanência dentre tantas outras flexibilizaram na sua manutenção junto ao seu curso de formação.

A pedagogia, por ser um curso de licenciatura, abarca um público de pessoas oriundas das camadas populares, ou seja, de pessoas provindas da pobreza econômica, o que concilia tal condição ao limite de acesso a diversos bens que aqui prefiro chamá-los de bens culturais, que fomentam a formação. Nesse sentido, muitas mulheres e homens que ingressam nesse curso de formação, muitas vezes, não tinham, antes do advento das ações afirmativas, o provento econômico para a permanência na educação superior, essa amarrada às condições limitantes de falta de recursos financeiros.

Para além dos recursos financeiros, também tem toda uma caminhada na educação básica, que por diversas condições precarizam as carteiras escolares da rede pública de ensino, caracterizadas pelas más condições de financiamento de lugares apropriados, com profissionais mais bem remunerados, em situação propícia para a relação entre o que se ensina e o que se aprende, potencializando lacunas. Processo histórico pelo qual passam as gerações, inclusive a do autor deste estudo.

Analisando o perfil do estudante ingressante na educação superior que se adequa ao perfil das ações afirmativas por intermédio da Lei de Cotas (12.711/2012), é notável que as pessoas negras são em sua grande maioria egressas da educação básica pública. Nesse sentido, entender que as condições de aprendizagem destes se forjou de maneira limitada, é também compreender que ter a Lei a seu favor, como forma de contorno de condições históricas de gerações anteriores alijadas do direito à educação e que, por consequências, contribuiu para prestação de serviços em subempregos e, consequentemente a que seus filhos tivessem como condição única, a escola pública como caminho de formação, sem outros suportes.

Uma grande contradição fica explícita: a população empobrecida tem acesso a um ensino básico público com baixa qualidade, mas está excluída de um ensino superior público com alta qualidade (inclusive competitivo internacionalmente) devido à dificuldade de acesso às vagas das IES públicas, que acabam sendo preenchidas por estudantes que tiveram uma formação básica mais “consistente” – e portanto estão mais aptos a passar nas provas vestibulares. (SILVA, FERNANDES, 2014, p. 33).

Nesse debate acerca da contradição paradoxal que se estrutura entre educação básica e educação superior, se alarga não somente o sentido de estabelecimento do acesso à educação superior, porém de que os estudantes oriundos de escolas públicas ou ocuparam cursos de menor prestígio social nas instituições públicas, ou irão compor os

quadros discentes em instituições privadas, de diferentes procedências e condições de ensino.

Manter-se na universidade é uma tarefa complexa, cheia de desafios. Desde as condições de locomoção, alimento, vestuário, até o encontro direto com as necessidades do curso, tais quais: materiais, compra de livros, instrumentos de pesquisa e desenvolvimento de trabalhos dos mais diversos, dependendo da área de concentração do curso escolhido.

Os cursos de formação de professores terão uma diversidade de condições para que o estudante se mantenha na universidade. Alguns destes terão exigências de materiais de experimentos, de composição de pesquisa que exigem certos investimentos, dependendo da área a qual o sujeito está se inserindo. No caso da pedagogia, os estudantes não carregam consigo instrumentos tais quais: tubos de ensaios, microscópios, telas, tintas, papel fotográfico, capas de chuva ou botas para se embrenharem em lugares para coleta de dados. Porém, a pedagogia irá na sua essência, consolidar outras maneiras de explorar e construir conhecimentos, elaborando materiais didáticos, jogos, explorando estudos que salientam processos cognitivos e do desenvolvimento psicológico e intelectual dos públicos os quais irão encontrar-se após a conclusão do curso, no exercício da docência.

A partir das políticas de acesso, foi necessário estabelecer marcos para a permanência do público oriundo das camadas pobres, ingressantes na universidade. Não haveria condição de permanecer na universidade se os estudantes não tivessem em seus caminhos programas que lhes proporcionavam as suas permanências. Os quinze participantes da pesquisa, independente de ter tido algum benefício ou não, partilham da ideia de que nessa crescente proporção de pessoas na universidade, muitas destas sem condições condizentes com suas realidades, ou seja, que não tinham dentro de suas famílias, usufruto de bens econômicos que pudessem ser disponibilizados para que estas mulheres e homens se mantivessem nos bancos escolares da educação superior.

*[...] Eu fazia o Vale universidade e recebia o auxílio alimentação porque na época não tinha o Restaurante universitário aqui. E foi de extrema importância, os dois auxílios. [...] Porque eu não ia conseguir dar continuidade no curso. Porque você tem as contas de casa, você tem que pagar o aluguel, você tem que sustentar. Você tem que chegar na faculdade, você tem que se alimentar por ser um curso integral. Até se não fosse né?! Por vezes eu já vim a pé pra faculdade. Já ficamos a tarde inteira, vamos juntar as moedinhas e vamos. Mas, foi muito importante o auxílio porquê... Olha, me ajudava muito; muito mesmo, puxa! (Niara)*

O que Niara revela em seu depoimento corrobora com o que é analisado. O estudante pobre na universidade se organiza dentro de lógicas flexíveis e muitas vezes até de muita dificuldade de sua manutenção. O que as políticas de ações afirmativas garantiram diante das ações de permanência foi estabelecer vínculos para que o sujeito pudesse ingressar e concluir seu curso de formação, ainda que com dificuldades, mas com algum recurso para estar ali, fazendo um curso universitário.

Nas entrevistas, foi possível destacar que os egressos entendem a importância destes recursos, auxílios e bolsas por meio de programas de formação, porém ressaltam a necessidade de melhoria dos valores, das oportunidades e da realização de ações remuneradas.

*Tem muito o que ser melhorado ainda. Assim, vamos falar desse governo atual<sup>21</sup>. Eu não sei como está a taxa de pessoas negras no ensino superior. Eu não sei. Eu não consigo entender, aliás eu até consigo entender um pouco porque as pessoas rejeitam as cotas, sei que é porque não quer ver negro, pobre e favelado na universidade pública. Não querem na universidade privada, não querem. Só que, vamos dar cota, a pessoa vai entrar, beleza. Vai receber uma bolsa de auxílio, beleza. E aí? E depois? No decorrer do curso vão tá ali para assessorar a pessoa? Não! Vamos sobreviver com o que, recebendo R\$1.200,00, R\$600,00. A pessoa vem da fa... vou dar um exemplo, a pessoa vem lá da favela, ela vai ter que, chegar à faculdade, ela tem que pegar 3 ou 4 ônibus, ela vai ter que se alimentar. Não tem como ela morar na favela e estudar em uma faculdade, deixa eu ver, fica no centro, cerca de 10 horas de viagem (ida e volta?), não tem como. Ela tem que pagar uma moradia com os R\$600,00, isso sem falar que tá saindo o negro no ensino superior. Vamos lá, vamos inserir. Inserir com cota, inserir com bolsa. Mas e depois? E depois? (NALA).*

Fazer o questionamento de como as pessoas que saem dos cursos de graduação, com seus diplomas, irão se estruturar na sociedade, talvez venha a ser o fio condutor para entender qual a função da formação? Sabe-se que nem todos irão encontrar espaço no mercado de trabalho para atuar, porém, o objetivo que se tem ao sair de um curso de graduação é esse. Mas o que Nala nos leva a refletir é o acompanhamento, os movimentos formativos e pós-formativos, considerando-se que o capitalismo é a peneira da seleção e, que os exércitos de reservas de desempregados são latentes, principalmente em países menos desenvolvidos, como no caso do Brasil.

---

<sup>21</sup> A entrevista ocorreu no ano de 2022, em que o governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro estava no comando do Brasil. Caracterizado como um governo conservador de direita.

### 3.4. Protagonismo profissional negro: herança de formação

A educação é a essência transformadora de vidas. Num movimento que transpõe para além de conteúdos, de discussões teóricas e metodologias das mais diversas, pensar educação, enquanto princípio transformador, é alimentar e retroalimentar a ideia de que a educação é um processo em constante transformações e que se atualiza e se adequa às condições sociais, ambientais e conjunturais desse espaço/tempo de existir, neste devir.

Passados os tempos de formação para cada uma das mulheres e cada um dos homens desta pesquisa, forjados estes em quatro anos, cinco anos ou mais, a ação profissional e a pedagogia agora como carta de apresentação dos profissionais que são egressos deste curso de formação, proporcionam o protagonizar, como sentido sensível e concreto do que se espera em contrapartida do que se apresenta enquanto realidade.

Nestes vinte anos de experiência de ensino, percebi que os professores (qualquer que seja sua tendência política) dão graves sinais de perturbação quando os alunos querem ser vistos como seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimento. Quando eu era de graduação, os Estudos da Mulher estavam apenas começando a encontrar seu lugar na academia. Aquelas aulas eram o único espaço em que as professoras estavam dispostas a admitir que existe uma ligação entre as ideias aprendidas no contexto universitário e as aprendidas pela prática da vida. E, apesar dos momentos em que os alunos abusavam dessa liberdade em sala de aula e queriam falar somente sobre sua experiência pessoal, as salas de aula feministas eram, no geral, o lugar onde eu via as professoras buscando criar espaços participativos para a partilha de conhecimento. Hoje em dia, a maioria das professoras de Estudos da Mulher já não é tão comprometida com a exploração de novas estratégias pedagógicas. Apesar dessa mudança, muitos alunos ainda querem fazer os cursos feministas porque continuam acreditando que ali, mais que em qualquer outro lugar na academia, vão ter a oportunidade de experimentar a educação como prática da liberdade. (HOOKS, 2013, p. 27).

A autora, em essência, nos remete à reflexão da educação “como prática da liberdade” (idem). Pensar num processo formativo que é provocador e leva ao estudante, durante a sua formação, a pensar, interpretar e entender que o seu viver profissional, os modos de agir e interagir com seus alunos irão indissociavelmente refletir no modo como seu protagonismo se estabelece.

Hooks (2013) teoriza sobre as questões das feministas negras, aqui nesta pesquisa o propósito é que pensemos o labor e a essência que se consolida no trabalho dos professores negros. As medidas, a qualidade e o desempenho que se é solidificado entre

as suas formações, as suas vivências, as suas histórias de vidas, suas crenças e suas militâncias no que concerne a um modo de fazer educação e de proporcionar movimentos educativos, movimentos reflexivos acerca da condição do ser pessoa negra em uma sociedade estruturada no racismo.

Falar de realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que deveria ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 2011, p. 79-80).

Freire (idem) irá estabelecer um discurso necessário quando se pensa a educação como algo em constante transformação. Retomo a ideia caleidoscópica, ou seja, aquilo que se transforma decorrente do lugar e do modo como se vê. Nesse sentido, é preciso entender o conteúdo para além do contido em fórmulas, maneiras descritivas e acumulativas de decorar para codificar. É necessário e importante o pensamento de conteúdo, como aquilo que contém significação para a vida. E daí, o estar e se fazer esse sujeito de protagonismos é também corroborar com a ideia de que suas histórias de vida, suas trajetórias e modos militantes de se formar forjam outras concepções e condições mundanas e políticas de estabelecer debates e condições fortalecidas de uma educação plural e antirracista.

Ao questionar para as professoras e professores, como suas negritudes se fazem presentes em seus ser/estar profissionais? Se evidencia para Latifa como um movimento que diverge do que ela teve em sua formação, ou seja, estabelecer um debate constante sobre as questões raciais, não num tempo estabelecido pelo sistema, nas pontuais datas ditas comemorativas, que em verdade deveriam ser datas de luta e militância, no entanto para a professora Latifa o necessário é o entendimento de um constante debate.

Nesse caso, posso considerar que o debate pelo qual Latifa estabelece em sua narrativa é o conteúdo que se alicerça para além da panfletagem e do retalhamento de informações. É, sobremaneira, a educação transformadora e potencialmente dialógica, desde a identidade/condição negra destas mulheres e destes homens que conduzem processos formativos de outros sujeitos (crianças, adolescentes, jovens ou adultos), desde

os reflexos de si e de levar a estas gerações a inconformidade com as estruturas sociais racistas, discriminatórias e que marginaliza.

Enquanto dois processos densos, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais, a educação e a identidade negra estão imersas na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, e são incorporadas, ao mesmo tempo em que incorporam, à dinâmica do particular e do universal. (GOMES, NILMA. 2002, p. 39).

“[...] *eles me veem como espelho*” (Hadyia). Esse recorte desta frase é imperativo, pois a professora destacou ao longo da entrevista uma plena metamorfose que ocorre desde antes e durante a sua formação. Desde a negação e o preconceito por sua própria negritude; os processos de inconformidade e da busca pelo branqueamento social, desde o cabelo alisado, do desejo em não ser mãe, apesar de ter sido, pela caricata condição que se constrói pelo gozo da branquitude e, que faz destas pessoas negras espécie de clones imperfeitos e que fortalecem as estruturas racistas.

No entanto, Hadyia estabelece ao longo de sua formação, e pela gestação inesperada, uma relação muito frutífera e que irá potencializar em si o seu enegrecimento, e a defesa de ser mulher e negra, de se constituir em seu cotidiano a força de sua ancestralidade em sua vida. Quando a professora destaca que é espelho para estudantes negras e negros, em especial às meninas, pelo feminino que nelas é explícito, Hadyia constitui na sua identidade e no seu profissionalismo a transformação e a mudança necessária nestes processos educativos que precisam estar em movimento.

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos. Nesse percurso, o negro e a negra deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura e a sua história. Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude. Estamos no complexo campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e diferenças e, sobretudo, das diversas maneiras como estas são tratadas. (GOMES, 2002, p. 39-40).

Entendidos os fluxos que constituem um outro viés educativo a apropriação da identidade reverbera para a ideia de que a apropriação do protagonismo profissional, acompanhado da assunção da identidade racial que lhes é atribuída, proporciona que a educação se emancipe das amarras racistas. De que maneira? Proporcionando que esse professor intensifique debates acerca do modo como a sociedade se organiza, dos vieses históricos que precisam ser desestruturados, apropriar-se das epistemologias não-

hegemônicas e que proporcionem a emancipação e o suliamento<sup>22</sup> deste sujeito. Compreender a educação no caso brasileiro com suas especificidades, é proporcionar que outros lugares educativos possam estar presentes no cotidiano de escola.

Acentuando o que Freire (2011) enfatiza acerca de uma educação que traga consigo alegria e rigorosidade é, proporcionar que os conteúdos se transformem. A rigorosidade pode se constituir na condição mútua das trocas culturais e experiências que irão proporcionar aos estudantes periféricos vozes a serem ecoadas, no entanto isso só pode e, só é possível quando uma professora ou professor proporcionam a escuta, a rigorosidade acompanhada de base, metodologias, pesquisa/estudos, transgressão acerca do que se é imposto diante de leis e bases de currículos incomuns.

Ainda nessa linha, encontramos com Hooks (2013) que alerta para a educação e a identidade negra como dois pontos que precisam ser colocados em evidência na construção de propostas educativas que forjem outras condições de pertencimento e que refute o sexismo e o machismo, tendo esses dois vieses alicerçados pela condição colonialista e patriarcal. Não cabe em um movimento educacional plural e que necessariamente para se consolidar fortalecido precisa romper com as amarras do patriarcado, do machismo e do colonialismo. Só assim, talvez, seja possível a consolidação de uma outra entrada cultural/ambiental/social no contexto da educação escolar, mas que essa essencialmente se constituirá desde a base formativa e no que os cursos de formação de professores vierem a promover nas trajetórias acadêmicas de mulheres e homens, independente de suas identidades raciais, mas que precisam sim, assumir que a licenciatura no Brasil é o lugar que forma os provenientes das bases economicamente pobres e socialmente marginalizadas da sociedade.

Nesse viés, o protagonismo de professoras e professores é um protagonismo de pessoas socialmente marginalizadas que irão mutuamente debater educação e formação desde suas referidas margens sociais. Aqui me ateno a marginalidade do ser negra ou negro; e nessa condução de uma outra forma de viver a educação, a educação para as relações étnico-raciais, cultura e história africana e afro-brasileira se tornam elementos que podem e devem refazer os processos educacionais da sociedade. Protagoniza-se, a partir do arcabouço teórico adquirido em formação, protagoniza-se também pelas

---

<sup>22</sup> Em 1992, Paulo Freire, grande educador, pedagogo e filósofo brasileiro, faz uso do vocábulo “suleá-los” em oposição ao verbo nortear na página 15 do livro *Pedagogia da Esperança*, que propõe “Um reencontro com a pedagogia do oprimido”. Apesar do termo não constar nos dicionários da língua portuguesa, Freire chama a atenção para a conotação ideológica dos termos nortear, norteá-lo, nortear-se, orientação, orientar-se e outras derivações. Disponível em <https://iela.ufsc.br/a-origem-do-sulear/>. Julho de 2023.

vivências que irão se misturar com as teorias e epistemes da formação; protagoniza-se, ainda, pela militância e pela crença de rupturas com um sistema hegemônico e marginalizador.

Adimu, em sua jovem e recém caminhada profissional, também acompanhada de uma nova trajetória acadêmica, revela tal protagonismo envolto à questão estética de seu cabelo, enquanto mulher negra. Retratar ou espelhar como há muitas críticas e olhares preconceituosos em relação ao cabelo natural crespo de pessoas negras é algo latente e revelador também para Imani e Naymi.

Esses cabelos que forjam outras formas de revelar estética, beleza e identidade afrodescendente se apresentam como o protagonismo destas três mulheres, no sentido de que cada uma delas traz, em suas cútis, a representatividade da mulher preta e da mulher parda, porém, todas com identidade e defesa inalienável do cabelo como força, e identidade ancestral que impacta e promove outra estética e identidade para meninas e meninos no contexto escolar: despertando, debatendo, impondo e questionando o sentido estético e seu protagonismo como elementos que alimentam a educação e as outras formações no campo da arte e da cultura sem qualquer tipo de discriminação ou isolamento.

Parto do princípio que protagonizar é ter consciência de si. Que a consciência não se limita apenas a entender quem a pessoa é e, a partir disso, o movimento de respeito e tolerância. Consciência e protagonismo proporcionam mobilização, transformação e solicitude que interpelam na condição de uma educação provocativa, militante, libertadora e com fomento a outros protagonismos no seio da sociedade, cultura e saberes plurais, desconstruindo a ideia centralizadora dos vieses colonizadores e de dominação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao final de uma pesquisa, ou ter a necessidade de colocar um ponto final, é algo que gera no pesquisador um sentimento do alcance de possibilidades, o abrir de um leque de outros caminhos a serem traçados e, para mim, a certeza de que a incompletude não é algo ruim ou de fragilidades, mas a condição que para nós, que nos vinculamos e atuamos dentro da conjuntura das ciências humanas, da educação é necessário.

Começar uma escrita de doutorado em que revelar um pouco de minha trajetória se faz necessário, é talvez para alguns um elemento a parte que não necessariamente deveria permanecer, presente, porém, estabelece aqui um elo, um vínculo com o que me faz também hoje protagonista e porque não dizer militante por outros direitos e sentidos para que a população não-branca, principalmente negras e negros tenham condições múltiplas de ser livres do racismo, preconceito e discriminações das mais diversas.

No transcorrer dessa pesquisa, alguns conceitos foram trazidos como elementares para dar um suporte ao tema em foco. A questão considerável dos direitos humanos, e do modo como a exclusão é gerada nas diferentes formas sociais, consolidando assim o racismo estrutural, parte significativa que está diretamente atrelada à condição de quase quatro séculos de escravização negra. Dentro da lógica dos direitos humanos, articulados a temas históricos, que saltam por revoluções de países do norte, por movimentos de independência e lutas hegemônicas, versar que os direitos humanos são universais, é sobremaneira, salientar que estes são excludentes, nas vistas gerais as diferentes sociedades e culturas, imprescindivelmente considerando que os países do sul, ou os países pobres, não são atingidos em suma, por tais direitos.

A figura feminina, seja desde minhas raízes familiares, desde a arte e cultura e principalmente no campo intelectual, bem como de lutas e militâncias da população negra, se fez presente nesta pesquisa como algo significativo e o aprender a costura teórica desde os saberes que se fundam na história de resistência e da intelectualidade negra, do mundo não hegemônico, cis, heterossexual, branco, e detentor dos maiores lucros econômicos do sistema capitalista mundial.

Compreender que a algumas parcelas da sociedade, aquelas com menores conhecimentos acerca das necessárias rupturas com o mundo hegemônico colonizador, foi fundamental na compreensão do que os sujeitos da pesquisa trouxeram, aliando-se à

história de resistência negra desde o período da escravização, ainda lá no século XVI e que perpassou significativo caráter de romper com sistemas impostos. O primeiro destes movimentos se deu na figura dos quilombos e mocambos que foram significativos e trazem forças para a história de resistência e luta do povo negro.

O Brasil, em sua conjuntura social e política, estabeleceu ao longo de sua história, desde a chegada dos colonizadores, movimentos que vincularam privilégios aos grupos sociais de maior prestígio social e econômico, perpassando o Império e chegando ao Brasil República. Essa pesquisa destacou descritivamente os privilégios vinculados a cada uma das constituições brasileiras, para o campo de formação escolar e acadêmica, chegando até a história atual, o momento em que vivemos. Diante de tais fatos, foi notório entender que os grupos sociais minoritários, ou marginalizados, não tiveram privilégios ou condições de ascensão social e econômica, traçando esse caminho por condições equânimes de realização na formação, por tudo o que foi forjado.

O século XXI, pela primeira vez, teve na representatividade no poder político a figura de um governo que buscou caminhos para que as populações periféricas tivessem possíveis acessos e o perpassar da formação básica escolar. Embora ainda estejamos longe de alcançar as perspectivas de qualidade, igualdade de direitos e equidade na formação. As fraturas determinadas pelo sistema capitalista se consolidam por meio da economia neoliberal, regida pelos organismos internacionais e o mercado. O Brasil potencializou a retirada de milhões de brasileiros da linha da miséria, outorgando aí condições de alicerçar para algumas famílias acesso a bens e serviços antes negligenciados. Não existem rupturas, porém movimentos para que as parcelas mais pobres da população por meio de alguma renda, tenham poder de consumo. Tenham direito de acesso aos serviços e bens sociais mais essenciais: educação, saúde, saneamento básico, moradia, segurança pública - sendo a última antagônica em ação de segurança e o que ou a quem assegura, muitas vezes sendo representada como o que causa medo às crianças, através de seus desenhos. .

Partindo destas condições histórias, dos direitos humanos, das relações da história do povo negro em resistência e busca pela eliminação do racismo, a educação é um dos elementos que foi considerado para que o acesso de todas e todos fosse cumprido enquanto determinante na Carta Magna de 1988; no que fora estabelecido na Lei 8069/90, ECA, e que se legitima com a Lei 9.394/96 – LDB. Se a educação é direito de todas e todos e, se o público de crianças, adolescentes e jovens devem estar matriculados em espaços educativos formais como dever dos responsáveis legais e do Estado brasileiro,

haja vista que o projeto e tal obrigatoriedade se consolide com solidez e no cumprimento dos planos decenais de educação e das demais legislações vigentes que revogam artigos da LDB. A exemplo disso as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Outorga-se ainda como um sentido de conquista histórica a Lei 12.711/12 – Lei de Cotas.

Todos os indicativos do parágrafo anterior concluem também para a necessidade e importância de que a legislação brasileira esteja em processo construto de reconhecimento que populações tais quais: indígenas, negros, mulheres, pessoas pobres e oriundas das periferias de grandes centros urbanos, de cidades do interior do país, pessoas em situação de rua, pessoas LGBTQIAPN+ e pessoas com deficiência, sejam incluídas nos papéis sociais a eles cabendo protagonismo, perseverança, conquistas e lutas. O que fica evidenciado pela igualdade entre todas e todos os cidadãos em respeito às suas individualidades e singularidades.

Entende-se que no processo histórico da educação superior, a universidade no século XXI é levada a um necessário ajuste e ressignificação de sua missão. Articulando-se o ensino, a pesquisa e a extensão, no entanto, vendo a necessidade de que essa não atende mais a um público seletivo de sujeitos em seus espaços de formação. A universidade passa a receber todos os públicos e, diante desta receptividade seu sistema se amplia, se ressignifica e se constitui dentro das novas necessidades da sociedade num todo. De certo é o que se espera.

A ruptura com o racismo estrutural ainda é parte integrante em todos os lugares e, no encontro com a universidade, se faz necessário o entendimento de que as discussões acerca do racismo e das formas pelas quais as populações não-brancas são vistas e tratadas em tal estrutura corroboram com a ideia de que os estudos, pesquisas e discussões acerca do racismo ainda têm como precursor os estudos provindos de pesquisadores não-brancos. Evidencia-se ainda que os referenciais expostos a partir da pesquisa e do que as pessoas entrevistadas trouxeram, majoritariamente não reconhecem referenciais de pessoas negras na constituição de suas formações.

Cabendo um enlace significativo entre as narrativas destas mulheres e homens negras/os e a minha história de vida/formação de homem negro, também oriundo da escola pública, das camadas mais empobrecidas da sociedade, da escolha pela licenciatura, distanciando-me dos “cursos imperiais” (KARRUZ, 2018), forja o encontro com aquilo que para alguns é, o que é possível, e; para outros a escolha primária, bem como para alguns, ainda que formados, as incertezas, ou seja, a escolha do curso, da licenciatura como o possível, o desejado ou o que aconteceu numa incerteza.

Posso afirmar que, para mim, a certeza da escolha pela profissão se solidifica no movimento da prática, com os erros e acertos, do distanciamento da atuação docente, das provocações acerca do trabalho que eu exercia, no contexto intrafamiliar e, conseqüentemente pela assunção e reconhecimento de que meu ser negro é a peça que fundamenta e transgride com o que é imposto e, o que me é desejo. Ou seja, a docência como campo político, social, cultural e que conduz a esperança, desejo e as rupturas de um processo hegemônico de formação, o qual estou imerso, ou seja, a universidade.

E nesse fechar de ciclo, fechar o que entendo pelo que a pesquisa me traz como resposta, venho aqui apresentar o que a pesquisa me trouxe como pergunta central. Como a inquietude que salienta: a constituição identitária; o acesso à educação superior; a permanência na formação superior, e o protagonismo profissional, provocativo pela identidade negra e pelo que essas mulheres e homens herdaram de suas formações.

E nesse sentido, afirmam-se algumas hipóteses acerca do reconhecer-se negras/negros, com suas marcas, medos, enfrentamentos. Dentre elas, é significativo que as mulheres demarcam a questão física, muito enlaçadas aos seus cabelos crespos como algo que é incômodo, algo que é identitário, o perder-se de tal identidade e resgatá-la diante das provocações que a elas foram postas durante suas formações. O corpo negro, sexualizado e que muito embora seja algo que ficou no linear discurso citado, e não aprofundado, mas que demarca o sentido de solidificar por meio do intelecto o que muitas vezes é encoberto pelo fascínio que sexualiza tais corpos, reafirma-se aqui o racismo estrutural.

Ainda se faz necessário reconhecer que o pertencimento de estudos relacionados à cultura, à história e toda a força negra na construção do Brasil, bem como os saberes ancestrais da cultura africana como referências que precisam ser forjadas no caminhar da escola básica. Para o então fortalecimento e a equidade de saberes consolidados como rupturas de uma educação eurocêntrica, representada pela ideia do “descobrimento” da plenitude e superioridade branca, e a marginalização e opressão de pessoas não-brancas.

Essa pesquisa deixa a entender que os processos educacionais que se estabelecem em padrões que encontrem na cultura dos povos originários, dos povos escravizados, da miscigenação e da diversidade humana sejam a maneira de transformar tais contextos. Rompendo com a educação dos conteúdos, que não têm composto conteúdo/vida, de solidariedade, amorosidade, das irmandades e dos aprenderes da sororidade feminina. Do mulherismo africano, que deixarei como aporte para estudos futuros; das masculinidades negras que precisam urgentemente ser desbravadas como elementares para o

entendimento dos guetos de sobrevivência destes homens e mulheres que se enraízam em suas histórias, culturas e crenças para a sobrevivência e significação de suas origens em um novo tempo histórico.

Para tanto, identificou-se como resultado dessa pesquisa que: as políticas de acesso e permanência promoveram a apropriação intelectual e o reconhecimento identitário destas pessoas, o que é sumariamente essencial para suas ações socioculturais e seus protagonismos profissionais. Tendo estas mulheres e homens o reconhecimento do racismo na estrutura social brasileira, forjados por condições históricas que provêm da branquitude com atitudes e discursos colonizadores.

Defino como tese dessa pesquisa que: havendo o reconhecimento do lugar de fala/ação, como o espaço que não necessita de intérprete/porta-voz, proporciona às pessoas negras, apropriações de suas condições de sujeitos imersos em um Estado democrático de direito, que determina a igualdade entre todas as pessoas, independente de suas singularidades e diferenças. Assim, entendendo e defendendo posturas pelo direito de acesso e usufruto a todo e qualquer dos bens materiais e imateriais acumulados pela humanidade, sem qualquer tipo de fronteira, barreira e discriminação por seus fenótipos, ou seja, definindo-se como uma pessoa negra, homem ou mulher e suas pluralidades sociais e culturais.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; GARCIA-CASTRO, M. (Org.). **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006. Acesso em: 26 jun. 2023.

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? *In* FÁVERO, O. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaia, 2020.

ALMEIDA, C. **O discurso de inclusão nas políticas de educação superior (2003-2008)**. 2009. 187 f. Tese (doutorado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2009.

ALMEIDA, M. de; SANCHEZ, L. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.

ALMEIDA, S. Acesso à educação superior no Brasil: direito ou privilégio? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 169-185, jun.2010.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

Assembleia Geral da ONU. (1948). "**Declaração Universal dos Direitos Humanos**" (217 [III] A). Paris.

BARBOSA, M. **A influência das teorias raciais na sociedade brasileira (1870-1930) e a materialização da Lei no 10.639/03**. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 2, p. 260-272, 2016.

BATISTA, C. et.al. O estado da arte sobre o REUNI. **XIII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas**. Disponível em: <http://repositorio.ufsc/handle/123456789/114850>. Florianópolis, SC, 2013.

BENDRATH, E.; GOMES, A. Estado, políticas públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.16, n.32, p.157-171, jul./dez. 2010.

BISSOTO, M. Educação inclusiva e exclusão social. **Revista Educação Especial** | v. 26 | n. 45, | p. 91-108 | jan./abr. 2013. Disponível em: Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Santa Maria, RS, 2013.

BITTAR, M.; ALMEIDA, C. Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 141-159, 2006.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL (1827). **Lei 11 de agosto**. De 11/08/1827. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: ago. 2022.

BRASIL (1843). **Decreto 296-A**, de 30/09/1843. Coleção das Leis do Império do Brasil. V. 1, p. 33.

BRASIL (1854) **Decreto 1.331-A**, de 17/02/1854. Coleção das Leis do Império do Brasil. Tomo 17, Parte 2, Seção 12, p. 45-69.

BRASIL (1869). **Decreto 4.430**, de 30/10/1869. Coleção das Leis do Império do Brasil. V. 1, p. 418-425.

BRASIL (1925). **Decreto 16.782 A**, de 13/01/1925. Coleção de Leis do Brasil. V. 1, p. 20-95.

BRASIL (1929). **Decreto 18.729**, de 02/05/1929. Diário Oficial da União - Seção 1 de 11/06/1929.

BRASIL (1934). **Lei 9-A**, de 12/12/ 1934. REITORIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Legislação Federal do Ensino Superior: 1825/1952. São Paulo, 1953, p. 191-193.

BRASIL (1935). **Lei 23**, de 11/02/1935. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>> . Acesso em: 26 Set 2022.

BRASIL (1941). **Decreto-Lei 3.143**, de 25/03/1941. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>> Acesso em: 26 Set 2022.

BRASIL (1943). **Decreto-Lei 5.550**, de 04/06/1943. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>> Acesso em: 26 Set 2022.

BRASIL (1944). **Decreto-Lei 6.247**, de 05/02/1944. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>> Acesso em: 26 Set 2022.

BRASIL (1945). **Decreto-Lei 8.195**, de 20/11/1945. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>> Acesso em: 26 Set 2022.

BRASIL (1946). **Decreto-Lei 9.154**, de 08/04/1946. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>> Acesso em: 26 Set 2022.

BRASIL (1949). **Decreto 26.493**, de 19/03/1949. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>> Acesso em: 26 Set 2022.

BRASIL (1968a). **Lei 5.465**, de 03/07/1968. In: SENADO FEDERAL (2002).

BRASIL (1975). **Decreto 75.369** de 13/02/1975. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/>> Acesso em: jul. de 2022.

BRASIL (1979). **Lei 6.674** de 05/07/1979. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979). Acesso em: Ago. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 9.517**, de 14 de novembro de 1885. Aprova o Regulamento para a nova matrícula dos escravos menores de 60 anos de idade, arrolamento especial dos de 60 anos em diante e apuração da matrícula, em execução do art. 1º da lei n. 3.270 de 28 de setembro deste ano. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, p. 738, v. 1, 1886.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Constituição (1824)**. Lex: Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm)

BRASIL. **Constituição (1891)**. Coleção de leis do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1, 1891.

BRASIL. **Constituição (1934)** Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm)>

BRASIL. **Constituição (1937)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10/11/1937. In: BRASIL (1981). Constituições do Brasil. 5 ed., São Paulo: Atlas.

BRASIL. **Constituição (1967)**. Constituição da República Federativa do Brasil, de 24/01/1967. (Redação final, atualizada até 04/10/1988). In: BRASIL (1981). Constituições do Brasil. 5 ed., São Paulo: Atlas.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2021**. Brasília, DF, 2023.

BRASIL. **Lei 10.639, Lei da Cultura Afro-Brasileira**, de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008.

BRASIL. **Lei 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente**, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei Imperial n. 3.353**, de 13 de maio de 1888 | Lei Áurea. Rio de Janeiro: Paço do Senado, 1888.

BRASIL. **Lei n. 3.270**, de 28 de setembro de 1885. Regula a extinção gradual do elemento servil. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, p. 14, 1886.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012.

CAMARGO, E. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. Editorial. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

CARVALHO, J. **Inclusão étnica e racial no Ensino Superior: um desafio para as universidades brasileiras**. Brasília: Série Antropologia, 2005.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: Arte de fazer**. 21. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHAPLIN, Charles Productions. Tempos Modernos. Estados Unidos: 1936. (87 min.), P&B. Legendado. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HAPilyrEzC4>>. Acesso em: maio 2023.

COHN, Amélia. As políticas sociais no governo FHC. Tempo Social; **Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, 11(2): 183-197, out. 1999.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (1969). **Parecer 970**, de 05/12/1969. In: CARVALHO, Guido Ivan de (1975). Ensino Superior: legislação e jurisprudência. São Paulo: Revista dos Tribunais, v. 4. p. 376-378.

**DECLARAÇÃO DE DIREITOS DO BOM POVO DE VIRGÍNIA**, 1776. Universidade de São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, 2015.

**DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO**, 1789. Universidade de São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, 2015.

DEUS, Z. **Lei de Cotas completa 10 anos: cotistas explicam a importância**. 21/08/2022. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/10868762/?s=0s>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

DORNELLES, J. **O que são Direitos Humanos**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013. estudantil: por uma educação inclusiva. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 273-285, 2016.

EVARISTO, C; **Me incomoda: se você conseguir você chega lá**. 20 mar. 2023. <<https://www.instagram.com/conceicaovaristooficial/?hl=pt>>.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador, EDUFBA, 2008.

FERRAZ, A.; BELHOT, R. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FONSECA, J. **Políticas públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo negro, 2009.

FORNARI, L. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 1, Passo Fundo, p. 112-124, jan./jun. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Ver e atual. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala**. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

GERMANO. **O que se cala**. 2018. Disponível em: < <https://www.letras.mus.br/elza-soares/o-que-se-cala/>>. Acesso em: jun.2022.

GIUGLIANI, B. Vida que não merece viver: articulações sobre abandono escolar e masculinidades negras. **Revista CS**. Número 31 / 359 - 383 / Mayo-agosto, 2020.

GOMES, N. Educação e identidade negra. **Aletria**, 2002. Disponível em: Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/poslit>>. Acesso em: jun, 2022.

GOMES, N. Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira - In SANTOS. B.; MENEZES, M. **Epistemologias do sul**. Coimbra, Pt: Biblioteca Nacional de Portugal, 2009. p. 419-442.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei10639/03. Im: MOREIRA, A., CANDAU, V. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HENRIQUES, R.; CAVALLEIRO, E. **Educação e políticas públicas afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional** [en linea]. 2018, 19(1), 7-17. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203058814003>>. Acesso em julho de 2023.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Ed. WMF; Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Atlas da violência 2021**. Nº 8, Set, 2021.

KARRUZ, A. Oferta, Demanda e Nota de Corte: Experimento Natural sobre Efeitos da Lei das Cotas no Acesso à Universidade Federal de Minas Gerais. **Dados**, 61(2), 405–462, 2018.

LEITE, M. J. dos S. Tráfico Atlântico, escravidão e resistência no Brasil. **Sankofa**, São Paulo, SP, 10(19), 64-82, 2017.

LUZ, J. Sobre a política de ações afirmativas: onde estamos? **Revista da ABPN**, v. 13, n. 37, Junho – Agosto 2021, p. 582-594.

MACHADO, C.; MAGALDI, C. Sistema de cotas, trajetórias educacionais e assistência estudantil: por uma educação inclusiva. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 273-285, 2016.

MACIEL, C. E.; TEIXEIRA, S. F.; SANTOS, L. dos. POLÍTICA DE COTAS E BANCAS DE HETEROIDENTIFICAÇÃO NA UFMS: UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 11, n. 29, p. 78–93, 2019.

MANTOAN, M. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, São Paulo, SP, 17, 04–06, 2002.

MATO GROSSO (1969). Lei 2.947 de 16/09/1969. Disponível em: <<https://www.al.mt.gov.br>>. Acesso em: ago de 2022.

MBEMBE, A. **Crítica à razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MENDONÇA, A. et.al. Orientação sexual e inclusão nas organizações com diversidade cultural. **Hegemonia**. UNIEURO, Brasília, número 28, Julho a Dezembro de 2019, pp. 101-120.

MINAYO, M. C. Cientificidade, generalização e divulgação de estudos qualitativos. **Ciência & Saúde Coletiva**, 22(1):16-17, 2017.

MINAYO, M.; GUERREIRO, I. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, 19(4):1103-1112, Rio de Janeiro, 2014.

MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

MOREIRA, A.; CANDAU, V. (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MUNANGA, K. **Negritude**: Usos e sentidos. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processos de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

OLIVEIRA, I.; PESSANHA, M. (Orgs.). **Educação e relações raciais**. Rio de Janeiro, Niterói: CEAD UFF, 2015.

PASINI, J. As influências dos organismos internacionais nas políticas desenvolvidas no sistema educacional brasileiro e no estado do Paraná. **Revista Educere Et Educare**, Vol. 15, N. 35, abr./jun. 2020.

PAULO. Legislação Federal do Ensino Superior: 1825/1952. São Paulo, 1953, p. 191-199. *Revista dos Tribunais*, v. 4. p. 376-378.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas e direitos humanos. **REVISTA USP**, São Paulo, n.69, p. 36-43, março/maio 2006.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRADO, C. **Não recomendado**. Deck, 2014. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=aq5yOS\\_XtNU](https://www.youtube.com/watch?v=aq5yOS_XtNU). Acesso em 18 jul. 2022.

REZENDE, M. A situação do negro no Brasil no final do Século XIX e início do século XX: As reflexões de Joaquin Nabuco e as de Manoel Bomfim. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**. v. 4, n.1, Dossiê: Relações Raciais e Diversidade Cultural, jul. 2014.

RIBEIRO, D. O que é: Lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: CIA das Letras, 2019.

RIOS, F.; LIMA, M. (Orgs.). **Por um feminismo Afro-Latino-Americano**: Ensaios, intervenções e diálogos. Lélia Gonzalez. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de pesquisa** n° 107, p. 7-40, jul. 1999.

SANTOS, G. **Relações raciais e desigualdades no Brasil**. São Paulo: Selo negro, 2009.

SANTOS, L. **Pobreza, desigualdade e políticas públicas**: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 1, p. 57-66, jan./abr. 2005.

SANTOS, SILVA, E & SILVA, M. (2022). Racismo ambiental e desigualdades estruturais no contexto da crise do capital. *Temporalis*, 22(43), 158–173. <https://doi.org/10.22422/temporalis.2022v22n43p158-173>.

SCHUCHTER, T. Políticas de atendimento às crianças e aos adolescentes pobres no Brasil. In: VICTOR, S.; VIEIRA, A.; OLIVEIRA, I. de. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

SILVA, A. **A escola do professor Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista**. In: FONSECA, M.; BARRO, S. de. **A história da educação dos negros no Brasil**. 2009. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/download/38726/20255/>. Acesso em fevereiro de 2023.

SILVA, D.; FERNANDES, H. Da periferia a universidade: Ações afirmativas para a inclusão e permanência de estudantes negros e pobres. **REVISTA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE DA UNIOESTE** – Campus de Foz do Iguaçu. v. 16 n° 2 p. 30-47. 2° sem. 2014.

SILVA, M. da.; VELOSO, T. Acesso nas Políticas da Educação Superior: Dimensão e indicadores em questão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 727-747, nov. 2013.

SILVA, O. Pobreza, desigualde e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. **Ver. Katál**. Florianópolis, v. 13, n.2, p. 155-163. Jul/dez. 2010.

SISS, A. Ações afirmativas, educação Superior e NEABs: Interseções históricas. **[SYN]THESIS**, Rio de Janeiro, vol.7, n° 2, 2014, p. 181-190.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990.

WILLIAM, R. **Apropriação cultural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

YUKA, M; JORGE, S.; CAPPELLETTI. **A carne**. Warnner, 1998. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/farofa-carioca/292916/>>. Acesso em: maio. 2022.

**APÊNDICE****INSTRUMENTO – I****Questionário Estruturado de participação em pesquisa**

Todos os dados aqui presentes serão preservados, para tanto ficarão arquivados no acervo pessoal do pesquisador por um período igual e superior a sessenta meses (cinco anos) após a conclusão da pesquisa. Após este período os documentos serão descartados incinerados.

Identificação: \_\_\_\_\_

Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Sua identidade de Gênero:

Feminino

Masculino

Outro: \_\_\_\_\_

Qual a sua orientação sexual:

Lésbica

Gay

Bissexual

Transexual

Queer

Intersexo

Assexual, Agênero

Pan/Polissexual

Não-Binária

Nacionalidade:

Natural de (Cidade/UF):

Você se autodeclara:

Preto ( )      Pardo ( )      Branco ( )      Indígena ( )      Amarelo ( )

Outros (especificar): \_\_\_\_\_

Serão realizadas algumas perguntas como forma de mapeamento referente ao seu processo de ingresso e permanência no Ensino Superior junto a esta Instituição de Ensino. Sinta-se à vontade para responder ou não, observando que alguns destes itens são obrigatórios, como forma de você se sentir pertencente a esta pesquisa.

**1. Você cursou a sua educação básica em escola pública ou privada:**

- Pública – Integral toda educação básica (\_\_\_).
- Pública – Ensino fundamental ou parte dele (\_\_\_).
- Pública – Ensino Médio ou parte dele (\_\_\_).
- Privada – Integral toda educação básica (\_\_\_).
- Privada – Ensino fundamental ou parte dele (\_\_\_).
- Privada – Ensino médio ou parte dele (\_\_\_).
- Privada com bolsa de estudos integral (\_\_\_).
- Privada com bolsa de estudos parcial (\_\_\_).
- Privada sem bolsa de estudos (\_\_\_).
- Outra (\_\_\_): Especifique \_\_\_\_\_.

**2. Qual a escolaridade de seus responsáveis:**

- Responsável – A:
  - Não alfabetizado (\_\_\_).
  - Ensino Fundamental Incompleto (\_\_\_).
  - Ensino Fundamental Completo (\_\_\_).
  - Ensino Médio incompleto (\_\_\_).
  - Ensino Médio Completo (\_\_\_).
  - Ensino Superior incompleto (\_\_\_).
  - Ensino Superior Completo (\_\_\_).
  - Não se aplica, pois fui criado sob tutela do Estado (\_\_\_).
  - Não se aplica, pois esse responsável é desconhecido (\_\_\_).
- Responsável – B:
  - Não alfabetizado (\_\_\_).

- Ensino Fundamental Incompleto (\_\_\_).
- Ensino Fundamental Completo (\_\_\_).
- Ensino Médio incompleto (\_\_\_).
- Ensino Médio Completo (\_\_\_).
- Ensino Superior incompleto (\_\_\_).
- Ensino Superior Completo (\_\_\_).
- Não se aplica, pois fui criado sob tutela do Estado (\_\_\_).
- Não se aplica, pois esse responsável é desconhecido (\_\_\_).

3. Qual a forma de ingresso junto ao Curso de Pedagogia do CPAN:

- a)  SISU
- b)  Vestibular
- c)  Passe
- d)  Transferência compulsória
- e)  Transferência por ordem judicial
- f)  Ingresso como portador de diploma
- g)  Mudança de Curso
- h) Outro (especificar) \_\_\_\_\_.

4. Que ano você ingressou na UFMS:

20\_\_ \_\_.

5. Você ingressou no regime de ampla concorrência ou algum regime de cotas de acordo com a Lei 12.711/2012:

- Ampla Concorrência (\_\_\_)
- Regime de Cotas (\_\_\_) – Especifique: \_\_\_\_\_

6. Você tem diagnóstico de algum tipo de deficiência?

- Não (\_\_\_)
- Sim (\_\_\_) - Especifique: \_\_\_\_\_

7. Você tem diagnóstico de alguma doença degenerativa ou de controle medicamentoso constante?

- Não (\_\_\_)
- Sim (\_\_\_) – Especifique: \_\_\_\_\_

8. Qual a média da renda per capita familiar:

- ( ) - Menos de 1 salário mínimo.
- ( ) – De 1 a 3 salários.
- ( ) – De 3 a 5 salários.
- ( ) – Acima de 5 salários.

9. Você recebe algum tipo de auxílio, estágio remunerado não obrigatório ou bolsa permanência que possibilite você estar cursando Pedagogia, nesta unidade da UFMS?

- Não (\_\_\_)
- Sim (\_\_\_) – Especifique:

10. (Para quem recebeu alguma bolsa, auxílio ou estágio remunerado não obrigatório: Como essa remuneração, a partir de sua permanência no Curso, influencia na renda familiar?

---



---



---

A partir deste questionário gostaria de convidar você a partilhar da segunda etapa nesta pesquisa, sendo a realização de uma entrevista individual, em que serão gravados o diálogo entre entrevistador e entrevistado, como forma de identificar por meio de sua narrativa e dos demais sujeitos participantes conceitos e proposições de práticas que convergem as ideais de inclusão de todos. O que se caracteriza aqui, é o público envolvido na pesquisa, ou seja, futuros professores pedagogas e pedagogos pretos e pardos. Se você aceitar participar da próxima etapa, peço gentilmente que assine os termos de consentimento de que serão lidos bem como assinalando o quadro abaixo se SIM ou NÃO deseja continuar no processo da pesquisa.

( ) SIM, EU DESEJO DE LIVRE ESPONTÂNEA VONTADE CONTINUAR A PARTILHAR DESTA INVESTIGAÇÃO.

( ) NÃO, EU AGRADEÇO A PARTICIPAÇÃO NA PRÓXIMA ETAPA E         DISPONIBILIZO OS DADOS ACIMA, PARA SEREM ANALISADOS COMO PARTE DIAGNÓSTICA DESTA INVESTIGAÇÃO.

( ) NÃO, EU AGRADEÇO A PARTICIPAÇÃO NA PRÓXIMA ETAPA E     NÃO DISPONIBILIZO NENHUM DADO ACIMA.

## INSTRUMENTO II

<b>ROTEIRO DE ENTREVISTA</b>
<b>PRIMEIRA PARTE – APRESENTAÇÃO E BREVE TRAJETÓRIA ESCOLAR</b>
<p>1. <i>Eu me apresento primeiramente aos entrevistados. Depois eu recorro ao quebra-gelo. Uma conversa mais aberta, flexível em que eu lanço a seguinte proposta:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gostaria de convidá-la/o a se apresentar. Para isso, é importante saber: Como gostaria de ser chamado(a) na pesquisa, por seu nome ou de receber uma identificação (apelido/nome social dado, ou criado por mim, pesquisador). Pode destacar em sua apresentação aquilo que acha vivo e viável de dizer, pensando e se percebendo como uma pessoa negra, profissional ou futuro profissional da educação, certo?</li> <li>• Em sua trajetória escolar, as questões étnico-raciais, acerca do racismo e da diversidade, inclusão, elas fizeram parte de diálogos ou mesmo de atividades educativas nas disciplinas ou em projetos realizados na escola? Pode descrever e expressar o que você pensa sobre o assunto?</li> </ul>
<b>SEGUNDA PARTE – A UNIVERSIDADE</b>
<p>2. A. Por que a sua escolha pelo curso de Pedagogia? B. Existiam expectativas do curso, antes de ingressar e, tem ainda hoje? Quais?</p>
<p>3. A. Quando você ingressou no curso: O que você reconheceu como ações que proporcionaram seu ingresso e, que contribuiu para a sua permanência, bem como a caminhada para a conclusão deste curso de graduação? B. Estas ações impactam em sua vida acadêmica de que maneira? C. Você consegue entender como uma política pública de inclusão? Por quê?</p>
<p>4. A. Nas disciplinas que você cursou; os conteúdos, apresentavam, em si, elementos de inclusão (social e educacional)? Pode dar algum exemplo? B. Você recebeu ou conhece colegas que receberam benefícios que possibilitaram suas estadas na universidade? Sim ou Não.</p>

- C. O que você pensa e como identifica as políticas públicas de acesso, permanência e conclusão, sua, e dos demais estudantes na Educação Superior?
- D. Você identifica algum Grupo de estudos, Núcleo ou algum órgão interno a UFMS que trata das questões de políticas públicas para a inclusão e diversidade?
- E. (Para os estudantes impactados pela Pandemia). Apesar de não ser o foco da pesquisa: Mas como as políticas de acesso e permanência proporcionaram a sua estada na universidade nesse período de trabalho remoto por conta das condições de restrições presentes na Pandemia entre os anos de 2020 e 2021?

### **TERCEIRA PARTE – AUTODECLARAÇÃO E FORMAÇÃO E ATUAÇÃO**

D. Você se autodeclara negra/negro, certo? Como é ser negra/negro para você na sociedade brasileira hoje?

E. As políticas públicas brasileira, estabelecem que a educação é direito de todas e todos, como algo inalienável (que não pode ser negado), por meio de uma educação inclusiva

Você é (será) professor/a?

- Quando você ingressou na Pedagogia e durante a sua passagem pelo curso de formação, a sua negritude já vinha protagonizada em sua história de vida, ou ela se constitui a partir das suas vivências na formação universitária?

A partir dessa sua resposta:

- Como a sua negritude se faz presente em seu protagonismo como profissional (ou futuro profissional)?
- Como a sua negritude está imbricada (interligada) no modelo educacional que temos no Brasil, nas políticas públicas de inclusão e nas discussões sobre história e cultura afro-brasileira e africana?

- Como a sua negritude pode ser importante como referência de acesso e permanência e conclusão de estudos de outras pessoas negras, que compartilharam dos processos formativos com você?
- O que você como sujeito negra/o espera (esperança) da sociedade de hoje e amanhã?
- Deseja expressar algo mais, dentro da proposta da entrevista?