ANDES-SN ■ Ano XXXIV - julho de 2024

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE 74

Ano XXXIV - Nº 74 - julho de 2024

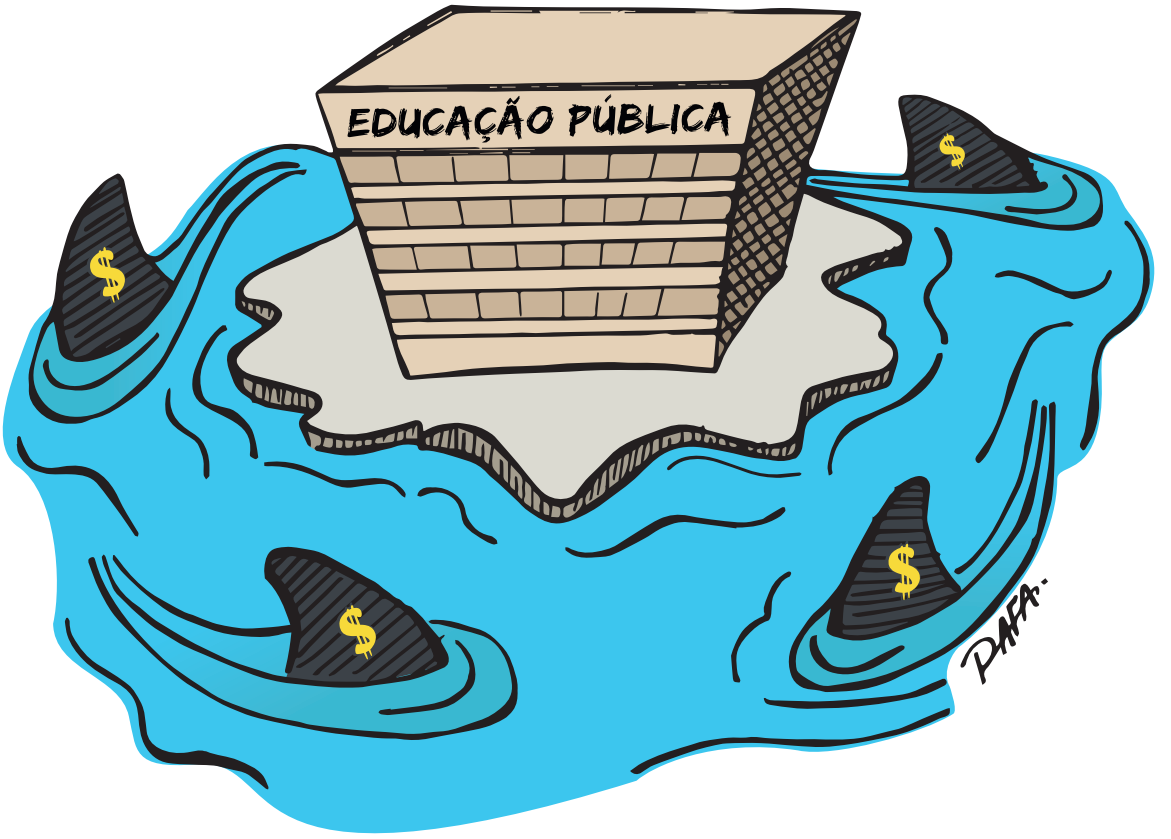
ISSN 1517 - 1779



A urgência da luta antirracista nas Universidades, Institutos Federais e Cefets

III Congresso Mundial **contra**

o Neoliberalismo na Educação



14 a 17 de novembro (2024)

Local: Rio de Janeiro - Brasil

ANDES SINDICATO NACIONAL

FASUBRA Sindical Filiada à CONTUA ISP CEA

OTRAS VOCES EN EDUCACIÓN

SINASEFE

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE 74

Ano XXXIV - Nº 74 - julho de 2024

Revista publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN

Brasília Semestral

A urgência da luta antirracista nas Universidades, Institutos Federais e CEFETs

10 **Racismo e antirracismo na universidade:** um diálogo urgente e necessário
Carmen Ferreira Corato Costa

26 **Universidade pública em escassez** bem na nossa vez...
Aline Caldeira Lopes, Gabriel Ferreira Rodrigues e Sônia Lúcio R. de Lima

38 **O epistemicídio e a luta antirracista dentro do território acadêmico**
na Universidade Federal do Espírito Santo
Stéfani Martins Pereira

50 **As cotas raciais em concursos públicos e a presença de pessoas negras no magistério federal:** uma análise a partir do contexto do Sudeste brasileiro
Dyego de Oliveira Arruda e Caroline Oliveira Santos

70 **O debate sobre a eficácia das cotas raciais** para docentes nas universidades
Ilzver de Matos Oliveira, Luiz Ismael Pereira e Oilda Rejane Silva Ferreira

82 **Formação acadêmica e estudos étnico-raciais:**
um estudo de caso com os cursos do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e a urgência temática
Beatriz de França Alves, Daniel Machado da Conceição e Cristiano Mezzaroba

94 **Ampliando o conceito de experiência:**
a escrita de pesquisadoras negras formulando ficções não coloniais
Irene Adryane Marciano da Silva, Júllia Alves de Almeida e Thaynara Kelly dos Santos Pereira

106 **O papel das licenciaturas** na construção de uma escola antirracista
Renê José Trentin Silveira

118 **Da semana de consciência negra ao NEABI, o processo de aquilombamento**
na Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Rafael Mello da Luz e Fabiano Alan Serafim Ferrari

126 **A presença negra na luta sindical antirracista:**
negritude e sindicalismo como dimensões educativas
Erlando da Silva Rêses, Cristino Cesário Rocha e Ana Paula Pinheiro

sumário

Debates

138 **A greve de 1982 na UFPA:** estratégias de luta pela valorização da carreira e das condições de trabalho
Edivania Santos Alves, Joselene Ferreira Mota e Lilian Simone Amorim de Brito

152 **Internacionalização das universidades públicas na Amazônia:** reflexões sobre as influências dos rankings universitários mundiais na política de internacionalização da UFPA
Madson Jesus Farias Trindade e João Batista do Carmo Silva

Entrevista

166 **Jacyara Silva de Paiva**
Entrevistadores: *Jennifer Susan Webb e Alexandre Galvão (US)*
Roteiro: *Iara Yamamoto*

Arte

176 **Afriotimista, eu?**
Odair Marques da Silva

178 **...é feita de cor**
Nelivaldo C. Santana

Resenha

180 **O Negro da Filadélfia:** Um estudo social
João Claudino Tavares

Reportagem

184 **Nossos passos vêm de longe** e irão mais longe ainda

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE

■ Publicação semestral do ANDES-SN: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.
■ Os artigos assinados são de total responsabilidade de seus autores.
■ Todo o material escrito pode ser reproduzido para atividades sem fins lucrativos, mediante citação da fonte.

CONTRIBUIÇÕES PARA PUBLICAÇÃO NA PRÓXIMA EDIÇÃO, ver página 205

Conselho Editorial
Antonio Gonçalves Filho; Antônio Ponciano Bezerra; Carlos Eduardo Malhado Baldijão; Ciro Teixeira Correia; Décio Garcia Munhoz; Eblin Joseph Farage; Luiz Henrique Schuch; Luiz Carlos Gonçalves Lucas; Maria Cristina de Moraes; Maria José Feres Ribeiro; Marina Barbosa Pinto; Newton Lima Neto; Paulo Marcos Borges Rizzo; Rivânia Lucia Moura de Assis, Roberto Leher; Sadi Dal Rosso.

Encarregatura de Imprensa e Divulgação desta Edição Fernando Lacerda Júnior

Editoria Executiva deste Número
Alexandre Galvão Carvalho, Emerson Duarte Monte, Jennifer Susan Webb
e Letícia Carolina Pereira do Nascimento

Pareceristas *Ad Hoc*
Alisson Silva da Costa, Andréa Kochhann, Carmen Lucia de Sousa Lima, Cláudio Amorim dos Santos, Dayse Kelly Barreiros de Oliveira, Dennis de Oliveira, Dione Oliveira Moura, Elizabeth Carla Vasconcelos Barbosa, Ellen Michelle Barbosa de Moura, Erasmo Baltazar Valadão, Eunice Léa de Moraes, Fabíola Orlando Calazans Machado, Flávia Alessandra de Souza, Jeanes Martins Larchert, João Colares da Mota Neto, Jorge Humberto da Silva, Josanne Francisca Morais Bezerra, Josélia Maria da Silva, Lenilda Damasceno Perpétuo, Lila Cristina Xavier Luz, Luis Flávio Godinho, Marleide Barbosa de Sousa Rios, Marta Maria Azevedo Queiroz, Nathália Barros Ramos, Nirce Barbosa Castro Ferreira, Perci Coelho de Souza, Renato Barros de Almeida, Rosana Soares, Sandra Regina de Oliveira, Sócrates Jacobo Moquete Guzmán, Sueli Mamede Lobo Ferreira, Wanderson Fabio de Melo, William Pessoa da Mota Junior

Produção Editorial e Revisão Metodológica Iara Yamamoto

Coordenação de produção Espaço Donas Marcianas Arte e Comunicação – Gabi Caspary

Editoração e Ilustrações Flavio Flock

Capa Ilustração de Flavio Flock a partir do livro **Pequeno manual antirracista**, de Djamila Ribeiro. (Ribeiro, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.)

Revisão ortográfica e gramatical Mariana Braga

Tiragem 1.000 exemplares

Impressão Foxy Editora Gráfica

Expedição
ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL SÃO PAULO
Rua Amália de Noronha, 308 - Pinheiros - CEP 05410-010 - São Paulo - SP
Tel.: (11) 3061-0940 / 99726-6706
E-mail: andessp@andes.org.br **www.andes.org.br**

Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Ano I, nº 1 (fev. 1991)
Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.
Semestral ISSN 1517 - 1779
2024 - Ano XXXIV Nº 74
1. Ensino Superior - Periódicos. 2. Política da Educação - Periódicos. 3. Ensino Público - Periódicos. I. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior CDU 378 (05)

ENSINO PÚBLICO E GRATUITO: direito de todos, dever do Estado.

Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN
Setor Comercial Sul (SCS), Quadra 2, Edifício Cedro II, 5º andar, Bloco C
CEP 70302-914 - Brasília - DF - Tel.: (61) 3962-8400
E-mail: secretaria@andes.org.br

74

A Revista Universidade e Sociedade entrega a sua edição de número 74 com o seguinte tema central: "A urgência da luta antirracista nas Universidades, Institutos Federais e CEFETs". Esta pauta embala as resoluções do ANDES-SN desde o 19º Congresso, em 2000, e está presente no projeto de Universidade defendido pelo Sindicato Nacional. Foi também objeto da edição especial de nº 62 da presente revista, assim como consta em um conjunto de sistematizações realizadas pelos seus Grupos de Trabalho, em especial pelo Grupo de Trabalho de Políticas de Classe, Questões Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade Sexual (GTPCEGDS).

A história brasileira é marcada pela luta antirracista. São diversos os exemplos de resistência do povo negro que, arrancado do continente africano para a escravização nos diversos países da América Latina, travou inúmeras lutas pela sua liberdade. Dentre as lutas contra a escravidão, é válido destacar heróis e heroínas que permanecem apagados/as, como: Francisco José do Nascimento, o Dragão do Mar, que, como líder da Greve dos Jangadeiros nos idos de 1881, possibilitou a abolição da escravidão no Ceará quatro anos antes da Lei Áurea; Maria Firmina dos Reis, professora e escritora; Luís Gama, escravizado que, ao se tornar advogado, contribuiu com a libertação de outros/as escravizados/as; bem como Esperança Garcia, José Luís Napoleão, José do Patrocínio, Luísa Mahin, Maria Felipa, entre outras histórias que precisamos contar.

O processo de escravização de pessoas negras raptadas do continente africano impôs uma rígida estratificação social e racial. Foram 353 anos de escravidão e, após 130 anos de abolição formal do regime escravocrata no país, a ausência de políticas públicas de combate ao racismo segue impondo uma desumanização a essas pessoas. O racismo estrutural se expressa de diversos modos, inclusive de maneira institucional, sendo, portanto, fundamental compreender os efeitos do racismo na política educacional brasileira, bem como no cotidiano das Universidades, Institutos Federais e CEFETs.

Nesse contexto, as greves recentes da educação federal e das universidades estaduais, entre outras lutas dos sindicatos educacionais, cumprem um papel essencial de garantia de orçamento para a educação pública, gratuita e socialmente referenciada. Este projeto de educação defendido pelo ANDES-SN é fundamentalmente contra o racismo e as diversas opressões que atingem diretamente a classe trabalhadora negra, os povos originários, as mulheres, as pessoas com deficiência, os idosos, a comunidade LGBTQIAPN+, a população cigana e quilombola, entre outros grupos minoritários em direitos.

Na linha de combate ao racismo, é importante romper com o mito da democracia racial, reconhecer que a falsa abolição da escravatura não resolveu de modo nenhum as mazelas violentas criadas por séculos de escravização, reconhecer que o racismo estrutural existe e que, infelizmente, os discursos de

negação do racismo seguem fortes e produzem impactos presentes no extermínio da juventude negra, nos feminicídios de mulheres negras, na baixa remuneração de pessoas negras, nos reduzidos acessos de pessoas negras ao ensino superior e à pós-graduação.

Portanto, a luta antirracista nas Universidades, Institutos Federais e CEFETs ganha corpo no século XXI, já que a história social brasileira não garantiu o acesso pleno aos direitos fundamentais para todos/as. O que se exemplifica pelo fato de pessoas negras conseguindo acesso ao ensino superior ser um evento pontual, como na ocasião em que Henrique Felix de Dacia concluiu o curso da Faculdade de Direito do Recife, em 1832, ou em que Justiniano José da Rocha concluiu o curso da Faculdade de Direito de São Paulo, em 1833, alguns exemplos que ilustram uns dos primeiros registros de ruptura do modelo hegemônico de acesso ao ensino superior no Brasil.

Contudo, por conta da ausência de políticas públicas consistentes de promoção da igualdade racial no pós-abolição, e mesmo após a promulgação da Constituição de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã, o problema de acesso à educação por parte da população negra perdurou ao longo do século XX. Ao passo que, na virada do século, as matrículas gerais nos cursos de graduação de pessoas negras eram de 19%, a população negra no país alcançava 45%, conforme o Censo do IBGE de 2000.

Nesse cenário de contradições, as lutas travadas pelos movimentos de combate ao racismo pautam a necessidade de políticas de reparação por parte do Estado. Entre elas, o acesso à educação superior pública e gratuita é determinante para modificar o quadro de desigualdade presente na sociedade brasileira. Os avanços ocorridos a partir da garantia das cotas raciais para acesso de estudantes nas instituições de ensino superior possibilitaram a mudança desse cenário. Os últimos dados do Censo da Educação Superior, de 2022, apontam que as matrículas de estudantes negros/as aumentaram para 37% no geral, com a especificidade de 45,8% nas instituições públicas. Esse salto também é observado no conjunto das universidades estaduais, com 42%, e nas universidades federais, que alcançaram 48,6%.

Apesar dos avanços no que tange ao acesso da população negra ao ensino superior, três desafios principais ainda se impõem à política de cotas. O primeiro deles diz respeito ao combate às fraudes, para que de fato as cotas sejam acessadas pela população negra. O segundo aborda a inserção das temáticas da história e cultura afrodescendentes nos currículos das instituições de ensino que ainda seguem uma ordem branco-euro-ocidental. Além disso, em terceiro lugar, é preciso impulsionar as políticas de permanência considerando a realidade concreta dos/as negros/as, muitos em situação de pobreza e vulnerabilidade.

Nesse patamar, o último Censo do IBGE, de 2022, demarcou que a população negra corresponde a 55,5% da população brasileira, por isso, a política de cotas deve permanecer e ser aperfeiçoada. Apesar da ampliação do acesso ao ensino superior, é necessário tratar das dificuldades no mundo do trabalho e da opressão cotidiana, com a violência contra a população negra, em especial contra a juventude negra.

O documento do IBGE de 2022, o qual apresenta as "Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil", destaca que, em 2021, as pessoas abaixo da linha da pobreza eram mais numerosas entre pretas e pardas, aproximadamente o dobro em relação a brancas, assim como a taxa de desocupação. Na mesma direção, a taxa de homicídios em 2020 foi maior entre pessoas pretas e pardas quando comparada com pessoas brancas. A violência extrema contra pessoas negras pode ser exemplificada de diversos modos e, neste sentido, ainda é preciso perguntar: Quem mandou matar Marielle Franco? Onde está o Amarildo? Qual o valor da vida de crianças e jovens negros, e como reparar a perda de suas mães?

Todas essas violências raciais atravessam o cotidiano das Universidades, Institutos Federais e CEFETs, por isso, a luta antirracista é parte do projeto de educação do ANDES-SN. Nessa perspectiva, apresentamos o conjunto do conteúdo desta edição da Revista e convidamos à leitura:

A capa da Revista traz uma ilustração de Flavio Flock feita a partir do livro **Pequeno manual antirracista**, de Djamila Ribeiro (São Paulo: Companhia das Letras, 2019). A Revista é aberta pela produção de Carmen Costa, que nos apresenta um conjunto de mediações que conectam a história do regime escravocrata com a construção das especificidades do modo de produção do capital no Brasil para, em seguida, tratar do racismo estrutural presente nas universidades públicas e da necessária construção de políticas de igualdade racial que promovam mudanças no conjunto da comunidade acadêmica, principalmente entre aqueles/as que têm construído as políticas públicas no interior dessas instituições.

O segundo artigo é uma contribuição coletiva de Aline Lopes, Gabriel Rodrigues e Sônia Lúcio. Eles apresentam o cenário de ajuste fiscal permanente perpetrado por sucessivos governos à frente do país e que causa impactos vívidos no conjunto das instituições federais de ensino, de tal forma que a comunidade acadêmica se mantém em movimento constante de resistência, se mobilizando e forjando estratégias de lutas que perpassam, por exemplo, as greves, que impulsionam debates relacionados a projetos de educação cindidos pelas pautas de gênero, raça e classe.

Em continuidade à linha analítica, Stéfani Pereira convida a todos/as para um debate relacionado ao epistemicídio, ao racismo e às experiências no

interior da Universidade Federal do Espírito Santo no que diz respeito ao enfrentamento desses temas, principalmente por movimentos negros dos campi estudantis e pelo movimento sindical. A autora aponta a presença do racismo institucional nos espaços das universidades públicas.

A produção dos artigos avança para o tema das cotas raciais. Inicialmente, Dyego Arruda e Caroline Santos apresentam esse tema no âmbito dos concursos públicos da rede federal da região Sudeste do país, com a perspectiva de traçar um panorama da presença de negros/as no magistério federal. O quadro de baixa presença encontrado se configura como indicativo da necessidade de aprimoramento da legislação de cotas raciais nos concursos em direção à democratização do acesso.

Em seguida, Ilzver Oliveira, Luiz Pereira e Oilda Ferreira ampliam a análise da efetividade da mudança da realidade do quadro docente das universidades federais em três regiões do país – Nordeste, Norte e Sul – a partir do eixo racial e constatam a presença de resistência institucional na implementação do sistema de ações afirmativas proporcionado pela legislação no âmbito das cotas raciais.

Ainda imerso na temática central da Revista, o artigo de Beatriz Alves, Daniel da Conceição e Cristiano Mezzaroba investiga a realidade do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Sergipe no âmbito da formação acadêmica e das relações que são estabelecidas com a temática racial. Ele aponta a ausência do tema nos documentos oficiais, embora a comunidade acadêmica reconheça sua relevância.

O artigo que segue, assinado por Irene da Silva, Júllia de Almeida e Thaynara Pereira, apresenta um debate sobre o negro e a linguagem na perspectiva de pensarmos o modo pelo qual a máquina colonialista interfere na escrita e na fala da população negra, principalmente na produção das mulheres negras, em especial na produção da área da Antropologia. Estas, por sua vez, necessitam romper barreiras sociais para inserir suas escritas no meio acadêmico.

O artigo de Renê Silveira aborda a obrigatoriedade do ensino das culturas africana e indígena nas escolas e a responsabilidade que os cursos de licenciatura têm no desenvolvimento desse conteúdo para o conjunto dos estudantes do ensino superior.

Rafael da Luz e Fabiano Ferrari dão um importante relato da experiência desenvolvida pelo Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná como instrumento institucional de potencialização da implementação das políticas afirmativas no âmbito do enfrentamento ao racismo na universidade.

74

Por fim, entre os artigos vinculados à temática central desta edição, a contribuição de Erlando Rêses, Cristino Rocha e Ana Paula Pinheiro enfatiza a presença negra na luta sindical antirracista em ampla dimensão, ao estabelecer o devido diálogo entre classe, raça e gênero, com a perspectiva de fortalecimento da luta antirracista como dimensão educativa.

Dando continuidade aos artigos, o conteúdo histórico das greves nas federais é apresentado por Edivania Alves, Joselene Mota e Lilian de Brito a partir da experiência na ADUFPA no campo das estratégias de divulgação e de mobilização realizadas na greve de 1982, refletindo sobre a possibilidade de utilização dessas estratégias nos atuais movimentos paredistas para potencializar o diálogo com a sociedade.

Fechando os artigos, os autores Madson Trindade e João Batista Silva, referindo-se à realidade da Universidade Federal do Pará, refletem sobre a internacionalização desta universidade a partir dos rankings universitários e concluem apontando estratégias para fazer frente à padronização demarcada por esses rankings.

A Revista apresenta em seguida uma importante entrevista com a professora Jacyara Silva de Paiva, da Universidade Federal do Espírito Santo, na qual ela relata sua trajetória nos movimentos sociais, na ADUFES e conta detalhes da luta e da mobilização contra seu processo de exoneração.

Há ainda dois poemas intitulados "Afriotimista, eu?", de Odair Silva, e "...é feita de cor", de Nelivaldo C. Santana, ilustrados pelo aquarelista, gravador e educador Samuel Joseph Brown Jr. (1907-1994), primeiro artista afro-americano contratado para produzir trabalhos para o Public Works of Art Project. Brown foi um precursor do Federal Art Project da Work Progress Administration e frequentemente retratava a vida dos afro-americanos em suas pinturas. Trabalhou principalmente com aquarela e óleos, mas também produziu retratos, paisagens e gravuras.

A Revista segue com uma resenha de João Claudino Tavares referente ao livro *O Negro da Filadélfia: Um estudo social*, de William Du Bois, autor estadunidense que se configura como base para o movimento negro daquele país e que tem também embalado os movimentos negros de outros países. João Claudino demarca o conteúdo da obra centrado no racismo, nas classes sociais, nas condições de vida e de trabalho e na participação política como elementos prioritários, convidando o leitor ao encontro do livro.

Por fim, há uma reportagem fotográfica sobre seis Seções Sindicais do ANDES-SN cujos conteúdos são relacionados à temática central da Revista. US

Racismo e antirracismo na universidade:
um diálogo urgente e necessário

Carmen Ferreira Corato Costa
Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
E-mail: carmencorato@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo é um convite fraterno às pessoas que se indignam com o racismo e que desejam alterar esta sociedade por meio de práticas antirracistas. No primeiro momento, foram analisados a escravidão, o capitalismo e o racismo, visto que tais temas estão umbilicalmente entrelaçados e que só podemos apreender as particularidades da formação social brasileira se também compreendermos o modo como a escravidão moderna foi um fator economicamente determinante para a constituição do capitalismo. Em seguida, tomo a universidade pública como material de análise para entendermos como o racismo se expressa nesse ambiente e para pensarmos como podemos torná-lo de fato antirracista, edificando políticas públicas antirracistas. É notório que esses espaços são geridos majoritariamente por pessoas brancas, as quais precisam ser racializadas para se tornarem antirracistas e, assim, direcionarem suas ações tanto para combater o racismo quanto para promover políticas de igualdade racial. Logo, o antirracismo deve ser uma ação teleológica.

Palavras-chave: Escravidão. Capitalismo. Racismo. Universidade. Antirracismo.



Introdução

O tema deste artigo, além de se tratar de uma urgência histórica, busca ao mesmo tempo humanizar quem há séculos vem sendo desumanizado por meio de práticas racistas. Logo, trata-se de uma convocação bastante gentil a que todas as pessoas reflitam sobre o quão nocivas são as elaborações e ações racistas. O chamamento é principalmente para as pessoas brancas, as motoras do racismo, as quais precisam se implicar nessas reflexões, sobretudo porque são elas que necessitam romper com as ações racistas e que, geralmente, sequer se dão conta de que as suas práticas, por vezes inconscientes, podem levar à destruição total de um ser humano. Lembremos que não são poucos os casos de estudantes das universidades que sofrem racismo, entram em processo de adoecimento psíquico e se suicidam. Isso evidencia o quanto o racismo produz sofrimento, ao ponto de a pessoa não encontrar outra solução a não ser tirar a própria vida, o que deveria ser alvo de reflexões nas universidades, visto que se faz necessário intervir, por meio de políticas públicas, para minimizar e, um dia, findar os efeitos do racismo (Lima; Paz, 2021).

Como sabemos, o óbvio precisa ser dito: o racismo é um fator determinante para o capitalismo. Este último não existiria sem o primeiro, o qual se expressa tanto nas instituições quanto nos indivíduos, sendo promovido pelas pessoas brancas e, logo, sofrido pelas pessoas negras e indígenas. O mais interessante é que quem o pratica não está preocupado em responder, individual, coletiva ou socialmente, por suas

ações, restando a nós, pessoas que são duramente atingidas pelo racismo, investigar, refletir e propor formas de superação. Isso tudo, de imediato, já nos remete a um problema bastante complexo: como combater o racismo se quem o promove sequer está preocupado/a em parar de praticá-lo?

No intuito de promover um diálogo fraterno, ainda que as dores produzidas pelo racismo me firam a alma, fiz a escolha metodológica de escrita de ir construindo os conceitos analíticos junto à leitora e ao leitor, visto que a temática do racismo é secularmente estudada entre as pessoas negras, porém é pouco difundida entre quem o pratica, ou seja, entre o grupo socialmente lido como branco, justamente porque este último é o ser socialmente construído como o detentor da verdade, elegendo aquilo que considera importante ou não. Dado que o racismo beneficia diretamente todas as pessoas brancas – resguardadas as proporções de classe entre um branco rico e um branco pobre –, esses indivíduos ou grupo racial não questionam o quanto as relações raciais hierarquizadas lhes trazem benefícios. Por isso, o antirracismo é uma escolha teórica e política entre aqueles seres humanos que desejam minimizar os impactos tão violentos que o racismo causa. Seguindo essa premissa, optei por trazer elementos históricos pouco divulgados e edificar construções teóricas para que a leitora ou o leitor não interrompa de imediato a leitura quando o tema o atingir. E, adianto, ele vai atingir, porque vivemos num mundo racista e, assim sendo, ou você está entre o grupo racial que estruturalmente se beneficia do racismo, ou você está nos grupos raciais que são por ele atingidos. Ou seja, ou você é racista (consciente ou inconsciente), ou você reproduz o racismo, ou você se torna antirracista.

Aproveito esta oportunidade para convidar todas as pessoas a se tornarem antirracistas, uma vez que o racismo é um desvalor humano e superá-lo deverá ser uma tarefa coletiva e organizada, porque toda a humanidade se beneficiará disso. É importante destacar que suplantar o racismo significa simultaneamente superar o capitalismo, portanto, não se trata de uma tarefa individual, e sim comunitária, a qual deverá ser dirigida por quem tiver interesse em edificar uma sociedade onde todas as vidas importem. O que não isenta de responsabilidade o indivíduo enquanto ser singular que carrega a genericidade humana de promover práticas antirracistas em sua vida cotidiana, haja vista que já temos bastante conhecimento produzido para contribuir nesse árduo e solitário caminho, afinal assim tem sido para as pessoas negras secularmente. Em outros termos, se o racismo é um desvalor, só o é porque as pessoas o praticam. E se o racismo não será individualmente superado, se faz imperativo que todos/as/es se impliquem em combatê-lo, sobretudo através da promoção de políticas públicas que visem a promoção da igualdade racial, as quais só serão construídas por quem é antirracista, visto que já se passaram 136 anos desde a abolição da escravatura e, no entanto, o Estado brasileiro não se configura como um ente promotor de políticas antirracistas.

É justamente nesse imbróglio entre a responsabilidade e a indiferença sociais do indivíduo que se encontra a pauta antirracista, uma vez que o Estado, sendo um comitê executivo da burguesia monopolista, naturalmente não irá promover políticas anticapitalistas. E, sendo a burguesia a classe que mais se beneficia do racismo, seus representantes também não irão promover políticas antirracistas se não forem estas a base da luta, a qual historicamente foi e é protagonizada por indivíduos negros organizados coletivamente. Isto é, o ser singular tem um papel na história e é preciso que se coloque enquanto tal, porque, do contrário, poderá cair no lugar de um fatalismo expresso em falas e comportamentos que, quando diante de uma edificação social bastante robusta e estruturada como o racismo, poderão se isentar de promover ações que pudessem contribuir para um mundo mais humanizado em favor das pessoas que sofrem brutalmente com essa lógica societária. Quero com isso afirmar que é imprescindível que todas as pessoas, sobretudo as brancas, se coloquem como sujeitos históricos antirracistas, porque no dia a dia institucional, de seja qual for a instituição, sempre faremos escolhas que tanto podem viabilizar o ingresso e a manutenção de pessoas negras e indígenas na universidade – como, por exemplo, desburocratizando as condicionalidades de acesso a políticas de reserva de vagas –, quanto podem simplesmente impedir que esse alunado acesse a política pública educacional. A título ilustrativo, quando um conselho departamen-

tal elege como fator eliminatório do/a candidato/a a não apresentação de comprovante de residência, desconsidera-se que muitas regiões periféricas, com becos e vielas, sequer existem para os Correios. Ou seja, transmite-se a mensagem de que aquela pessoa não poderá acessar o direito à reserva de vagas, como aconteceu com quem vos escreve – motivo pelo qual, apesar de ser uma mulher negra, não consegui ingressar no sistema de reserva de vagas do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGSS/UERJ), justamente porque não tinha como comprovar que a casa em que morava era minha, pois era em uma área de posse, logo, não havia registro de escritura de imóvel. A perversidade do racismo tanto opera por meio do silêncio como pela isenção de quem o pratica diariamente, inclusive nas instituições públicas, e é com este público que ensejo dialogar.

Escravidão, capitalismo e racismo estrutural

A teoria crítica nos mostra que – e aqui me valho da grande intelectual e militante brasileira Lélia Gonzalez (1984) – precisamos desnaturalizar o racismo, o que implica localizá-lo como uma determinação social. Assim, ser racista não se trata de uma escolha pura e simplesmente individual, mas sim de uma sociabilidade que foi edificada e se mantém sobre relações racistas e que, portanto, forma consciências também racistas; realidade esta que somente poderá ser alterada com a promoção de reflexões e práticas nessa direção. Sabemos que, independentemente de nossas vontades individuais, vivemos em condições sociais legadas pela humanidade, porém sabemos também que podemos alterar essa forma societária em que vivemos, em realidade, há tão pouco tempo – algo em torno de duzentos anos, se tomarmos a Revolução Inglesa, em 1760, e a Revolução Francesa, em 1789, como marcos de consolidação do modo de produção capitalista (Netto, 2011b).

Para que possamos cambiar este estado social em que vivemos, se faz mister compreender como chegamos até aqui. É necessário entender por que a sociedade de hoje é o que é, considerando que, se assim a classe trabalhadora desejar e edificar, ela poderá adquirir uma forma social humanamente emancipada. Nestes 524 anos de Brasil ocidental, no entanto, podemos perceber que a mudança não se dará de maneira espontânea, mas deverá ser fruto de uma ação coletiva teleológica.

Vivemos num país que experienciou 388 anos de escravidão e que vivencia o regime republicano e democrático há apenas 136 anos, ainda que nossas classes dominantes se valham de golpes para se manterem no poder, como foi na própria Proclamação da República, em 1889; na Era Vargas, entre 1930 e 1945; no Golpe Civil-Militar de 1964, que durou até 1985; e no golpe de 2016, que resultou no impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff (Corato, 2022). Temos mais história decorrida sob o regime escravocrata do que como república, e não raramente, ao estudarmos nosso passado, a historiografia oficial nos remonta ao pouco mais de um século de liberdade, ainda que em sua acepção liberal. Isso não deve ser encarado como algo casual, e sim como um projeto societário que tenta inviabilizar as contribuições das populações negra e indígena na construção desta nação, como bem nos ensina Gonzalez (1984).

Para entender o racismo como um determinante no modo capitalista de produção, é imprescindível ir na contracorrente do que a história burguesa conta sobre a escravidão. A título ilustrativo, se a leitora ou o leitor procurar relembrar do que aprendeu nos ensinos fundamental e médio sobre tal período, virá a sua mente a narrativa da escravidão como um acidente vivido pela humanidade, como algo nefasto que deve ficar esquecido no passado. Isto é, não estudamos o que levou alguns povos a escravizarem outros, e aí está o cerne da questão: o que levou à escravidão?

Eric Williams (1911-1981), um autor de Trinidad e Tobago, dedicou sua vida a apreender a conexão entre o capitalismo e a escravidão, concluindo que o primeiro não existiria sem o último. Sua obra nos ajuda a compreender o que ele denomina de determinantes econômicos do escravismo, ou seja, os motivos pelos quais os europeus empreenderam a tamanha façanha de escravizar milhões de pessoas; o que de imediato evidencia que a colonização não foi um acidente, tratando-se na verdade de um projeto societário promovido pela Europa para pilhar as riquezas das colônias.

> Williams (2012) evidencia que a escravidão foi um recurso econômico utilizado pelas metrópoles para garantir a produção de mercadorias. As colônias proporcionaram as circunstâncias essenciais para esse modelo produtivo: grandes extensões de terra, força de trabalho abundante, infinita e controlada socialmente pela violência e pela cristianização católica do não europeu, o uso insustentável dos recursos naturais, a produção monocultural em grande escala para o comércio mundial e a ausência de impedimentos legais para esse tipo de exploração. (Corato, 2022, p. 49)

O autor elenca alguns desses determinantes da escravidão, entre eles: o tráfico internacional de pessoas para serem escravizadas; o próprio uso do trabalho forçado para extrair e produzir riquezas; o roubo das riquezas naturais; e a prática agrícola monocultora para a exportação. Ainda segundo Williams, todos esses elementos existiram porque a Europa tinha interesses econômicos, bastando analisarmos como o tráfico internacional de africanas/os gerou riquezas para muitas nações, como a inglesa, que a partir do século XVII se tornou a grande traficante mundial de pessoas. Destaca-se que tanto o próprio sequestro quanto a venda de pessoas no transatlântico geravam muitos lucros, o que levou à necessidade social de se investir na fabricação de grandes navios para o carregamento dessas vidas. Não ocasionalmente foram os ingleses que mais investiram nessa área. Nessa mesma obra, Williams aponta que os grandes banqueiros de Liverpool e de Manchester se tornaram os protagonistas da Revolução Industrial inglesa, cujo fundamento era a chamada acumulação primitiva de capitais, advinda justamente do tráfico de seres humanos para se tornarem escravizados nas Américas.

> O tráfico negreiro se constituiu como uma fonte de geração de riquezas durante mais de três séculos e foi o que permitiu a acumulação primitiva de capitais, pois não era somente a comercialização de africanos e africanas, mas implicou na expansão da indústria naval que precisava desenvolver navios cada vez maiores e mais velozes que pudessem transportar quinhentas, seiscentas, setecentas pessoas entre os Continentes Africano e Americano. (Corato, 2022, p. 48)

Para entendermos os determinantes econômicos da escravidão, faz-se necessário analisá-los como um tipo de trabalho forçado que tanto permitiu que a Europa roubasse as riquezas naturais (ouro, prata, bronze, pau-brasil etc.) quanto produziu riquezas agrícolas (cana-de-açúcar, tabaco, algodão, café etc.), tudo visando a exportação, cujo domínio comercial era das metrópoles colonizadoras.

> O modo de produção capitalista só pôde se consolidar porque fez mais que pilhar os recursos naturais das Américas, tornou possível o surgimento de um mercado de consumo de bens abundante e inesgotável para os produtos europeus, bem como um amplo mercado de comercialização de pessoas escravizadas. O contato com o Novo Mundo elevou o comércio continental europeu a um nível de mercado mundial em que a mercadoria de maior importância era a/o africana/o sequestrada/o de sua terra natal para ser escravizada/o nas colônias. (Corato, 2022, p. 48)

Embora Williams seja de Trinidad e Tobago, podemos verificar muitas semelhanças entre seu objeto de estudo e a experiência brasileira, e por isso a importância de sua obra para compreendermos, desde a crítica da economia política, os impactos econômicos do escravismo. Isso porque, em geral, estudamos o tema apenas do ponto de vista cultural, o que faz com que a análise foque exclusivamente nas consequências que esse período causou nos indivíduos. No entanto, não se trata somente de indivíduos, mas sim de um projeto societário promovido pela Europa para escravizar milhões de pessoas negras e indígenas, cuja consequência foi bastante desastrosa para a humanidade.

Até agora reiteramos que a escravidão foi, sobretudo, uma forma que os europeus encontraram para assegurar seus interesses econômicos. Agora, o próximo passo é analisar como isso foi possível, pois é inadmissível, do ponto de vista humanista, que algumas nações escravizem outras, apesar de a história nos apontar o contrário, tendo como exemplo o Brasil, que manteve esse regime por quase quatro séculos. Ou seja, nunca foi acidente de percurso. Aimé Césaire, um pensador martinicano, em sua obra *Discurso sobre o colonialismo* (2017), elucubra que o

encontro entre civilizações distintas poderia apenas sinalizar o quanto aqueles povos (europeus, indígenas e africanos) tinham culturas diversas, podendo cada qual seguir o fluxo de seus caminhos separadamente ou optar por interagir pacificamente, de modo que as diferentes culturas continuassem a existir sem que nenhuma precisasse sucumbir a outra. Contudo, dados os interesses econômicos das nações colonizadoras, essa interação se deu com os povos europeus impondo por meio da violência seu modo de viver para quem quer que encontrassem em seu caminho.

Seguindo por estas veredas investigativas, se vai tornando possível entender criticamente o que foi o projeto colonial da Europa Ocidental, de modo que essa parte muito pequena do globo terrestre impôs seu padrão de vida muito particular, tornando-o universal. A universalização se deu de maneira que um número muito pequeno de seres humanos determinou sua forma de produção e de reprodução material da vida como algo a que toda a humanidade deveria aderir. Vale destacar novamente que o modo como os europeus impuseram seu estilo de vida foi extremamente violento, o que nos ajuda a compreender por que, desde então, a violência é uma mediação central nas relações humanas ocidentais, tendo se tornado um meio de controle social (Césaire, 2017).

Diante desse cenário, cabe perguntar: o que permitiu que uma parte muito pequena escravizasse uma parte enorme da humanidade? Já começamos a responder a questão ao identificar os interesses econômicos da Europa Ocidental, destacando-se ainda a classificação e hierarquização raciais que o Ocidente estabeleceu na tentativa de justificar o injustificável, ou seja, o trabalho escravizado.

Como aponta Césaire (2017), o encontro entre europeus, indígenas e africanos poderia ter sido apenas a confluência de civilizações distintas, tendo cada qual seguido seu próprio percurso, mas para a infelicidade dos dois últimos não foi isso o que aconteceu. A Europa, no intuito de ampliar seus ganhos econômicos, ao se deparar com os povos originários, imediatamente tentou escravizá-los. Como estes dominavam o território, resistiram bravamente, levando o projeto escravizador à ruína, o que fez com que a saída encontrada fosse sequestrar pessoas do Continente Africano e trazê-las para as Américas para que atendessem aos interesses econômicos europeus (Moura, 2014).

Corato (2022), uma pesquisadora contemporânea, amparada nas obras de Rouanet (1987) e de Marcuse (1969), apresenta um caminho que nos leva a entender a motivação europeia para buscar legitimar algo ilegítimo, ou seja, a escravização de milhões de pessoas negras e indígenas. Para segui-lo, devemos antes compreender o significado que a raça e o racismo assumiram na modernidade burguesa e, assim sendo, se faz mister retomar alguns pontos acerca do liberalismo como princípio filosófico que fundamentou o processo de reorganização das relações de trabalho, da propriedade privada e do conceito de liberdade para o indivíduo europeu, ao passo que reordenou também tais questões, de outro modo, na América e na África. Dizem os liberais clássicos europeus que a base sobre a qual se construiu o liberalismo foi a primazia da liberdade individual que todos os seres humanos possuem naturalmente. Porém o que houve nas colônias foi o avesso dessa liberdade liberal, uma vez que foi justamente a privação da liberdade, por meio do trabalho forçado, o motor para a produção da riqueza das metrópoles, o que nos leva à pergunta: por que o liberalismo foi vivido por muito poucos enquanto a privação da liberdade foi vivida por milhões?

[...] O que permitiu que uma parte muito pequena escravizasse uma parte enorme da humanidade? Já começamos a responder a questão ao identificar os interesses econômicos da Europa Ocidental, destacando-se ainda a classificação e hierarquização raciais que o Ocidente estabeleceu na tentativa de justificar o injustificável, ou seja, o trabalho escravizado.

Ainda segundo a autora citada, vimos que o liberalismo burguês promoveu enormes mudanças políticas, econômicas, culturais e sociais, visto que se tratou de um período de profundas lutas de classes, em que a burguesia, então em ascensão, utilizou todas as armas para derrotar a nobreza e o clero na Europa, enquanto nas colônias estabeleceu relações escravagistas para garantir seus lucros.

> […] O liberalismo europeu ocidental se estruturava, à época, em alguns determinantes econômicos que se articulam. Entre eles, aqui destaco aqueles que se associam a esta pesquisa: 1. num primeiro momento, garantir a ascensão política e econômica da burguesia no período da acumulação primitiva de capitais (séculos XV, XVI e XVII); 2. endossar a autonomia para a realização das grandes navegações e o domínio dos territórios encontrados; 3. afiançar a exploração dos bens naturais das colônias e posteriormente do desenvolvimento da agricultura monopolizado pelas metrópoles; 4. ratificar o comércio de africanas e africanos como gerador de fortunas; e 5. afiançar o trabalho escravizado nas colônias e nas metrópoles para a produção de riquezas. (Corato, 2022, p. 74)

O que se deseja ressaltar é que a liberdade, ainda que em seu sentido liberal burguês, só foi alcançada por um tipo muito particular de ser humano: o homem branco e de ascendência europeia. Já às pessoas de origens africana e "amefricana", termo cunhado por Gonzalez (2018), lhes foi destinada a privação da liberdade. Avançamos nas reflexões e indagamos: por que isso ocorreu? O que historicamente justificou a segmentação humana entre quem era ou não digno de experienciar a liberdade foi a autorreferenciação do europeu como uma espécie humana superior e o fato de ele afirmar que todos os outros povos, especialmente africanos e indígenas, eram raças inferiores. A métrica para tais alegações equivocadas decorreu de comparações entre estilos de vida distintos, dentro de uma hierarquização cultural em que supostamente a Europa se encontrava no topo do que havia de mais desenvolvido (Corato, 2022).

A lógica ocidental criou um mundo a sua imagem e semelhança à medida que universalizou um tipo muito particular, colocando-o à frente nas decisões de toda a vida humana, como único ser considerado de fato humano e portador de direitos.

Grada Kilomba (2019) nos ajuda a entender todos esses mecanismos que contribuíram enormemente para a sujeição dos povos não brancos aos europeus, entre os quais ela destaca ideias deturpadas como as de infantilização, primitivismo, incivilização, erotização e animalização. Visto que o branco se autorreferenciou como superior, tudo o que difere de seu modo de viver sofre algum tipo de opressão, uma vez que a existência desse corpo diverso questiona e nega o europeu como ser pretensamente universal.

Corato (2022, p. 79), em diálogo com Kilomba, acrescenta alguns elementos que elucidam o entrelaçamento entre os interesses econômicos e a sujeição de civilizações inteiras aos desmandos europeus:

> O advento do comércio mundial a partir do século XVI propalou a disseminação global do racismo mediante o discurso da existência de raças supostamente superiores e inferiores. Quando se consolidaram as grandes navegações predatórias em direção às Américas e à África, a hierarquia racial de brancos em relação aos não brancos impulsionou e alicerçou o sistema de escravidão nessas terras e a congruente concretização do mercado internacional de pessoas negras africanas convertidas em escravizadas em todo o planeta. As ditas diferenças entre a falaciosa "raça branca pura" europeia e a raça dita impura das/os nativas/os americanas/os, de negras e de negros se apresentavam a partir da comparação cultural entre os povos, na qual as dessemelhanças de comportamentos apareceram como rudimentares, atrasadas e infantis dos não-europeus. Deste liame derivam outras expressões racializantes, até que em fins do século XIX e início do XX esses anúncios negativamente discriminatórios passaram a ser elaborados, sistematizados e divulgados com um caráter aparentemente científico. (Corato, 2022, p. 79)

Desde então o mundo passou a ser dividido entre raças (pretensamente) superiores e outras raças (supostamente) inferiores. O conceito central de raça emergiu como uma tentativa de resolver, do ponto de vista teórico-prático, a contradição da herança iluminista entre o europeu detentor da liberdade, da fraternidade e da igualdade *versus* a destruição, o genocídio e a escravização colonial. Assim sendo, a classificação racial preconceituosa e discriminatória passou a acompanhar aberta ou veladamente as teorias em todas as áreas do saber, sem exceções; e aquelas obras que se pretendem neutras frequentemente manifestam o racismo através da crença na hierarquização e classificação raciais.

> […] A ideia de raça de que estamos tratando pertence, seja nos Estados Unidos, seja no Brasil ou em países da Europa Ocidental, a um mesmo universo de significado, que tem como referente histórico a modernidade europeia, particularmente o desenvolvimento da ciência ao longo da colonização e da escravização dos povos africanos. (Guimarães, 2012, p. 55)

Até aqui, o que se pretendeu foi expor o racismo como um determinante nas relações sociais capitalistas. Ou seja, busquei enfatizar que não é possível apreender as determinações sociais nessa ordem social ignorando o quanto o racismo operou e opera para manter a exploração. Destarte, o racismo tanto apresenta dimensões econômicas – porque, ao fim e ao cabo, contribui diretamente na ascensão e na consolidação do capitalismo – quanto opera na desfiguração do real, fazendo com que a aparência esconda a essência desse real socialmente racializado. Portanto, por um lado, o racismo é também uma forma de consciência racial. Por outro lado, como fator econômico determinante, para superar o capitalismo é preciso superar o racismo.

> Com base no tom ideológico em naturalizar as relações sociais hierarquizadas racialmente entre brancos/as e negros/as que foi se constituindo o conceito de racismo. A institucionalização dessa naturalização funda os meios técnicos-legais de que desfrutam as relações de dominação, de força e de violência que são impostas e mantidas para com os/as dominados/as. Portanto, as teorias racistas se baseiam abertamente em supostas diferenças raciais organizadas em padrões valorativos estruturados pelas sociedades ocidentais, em que a "raça" é a chave principal de análise, e que se materializam em discriminações sociais raciais institucionalizadas, assegurando privilégios a determinado grupo racial e o não privilégio a outros. (Corato, 2022, p. 80/81)

A lógica ocidental criou um mundo a sua imagem e semelhança à medida que universalizou um tipo muito particular, colocando-o à frente nas decisões de toda a vida humana, como único ser considerado de fato humano e portador de direitos. Claro está que esse tipo conduz o mundo de maneira que ele assim permaneça, de modo que as instituições racializadas operam para e por esse ser muito específico, reflexão esta que desenvolverei no próximo item.

Notas para construir uma universidade antirracista: desconstruir a brancura é um tema espinhoso e urgente

Já vimos até aqui que as relações sociais são baseadas em hierarquias raciais discriminatórias, porque a concepção do ser social universal iluminista apresenta consigo uma leitura racializada, racista e sexualizada, determinando um único tipo muito específico como o ser dito civilizado, isto é, o homem, de ascendência europeia, branco, cisgênero, heterossexual, em idade produtiva, sem nenhuma deficiência e preferencialmente endinheirado. No extremo oposto estão aquelas pessoas consideradas não civilizadas, em maior ou em menor medida, ou seja, a mulher, sobretudo a negra, a indígena, a africana ou afro-americana, seja ela hétero, bi, homossexual, travesti ou transexual. Vale notar que, entre o ser eleito como civilizado e o ser tratado como bárbaro, perpassam outros segmentos também estigmatizados, como os homens indígenas e negros, a população judia, entre outros.

Gonzalez (2018) evidencia que vivemos um conjunto de relações sociais classistas, racistas e sexistas, o que torna essencial ponderar sobre a tenebrosa junção entre o racismo e o sexismo numa sociedade heteropatriarcal de supremacia branca. Assim, o racismo opera a partir da classificação e da submissão de raças supostamente inferiores, e tal designação se associa ao sexismo, dando origem a uma cosmovisão patriarcal que atua de forma brutal contra as mulheres negras e contra todos os corpos que questionem ou neguem aquele ser dito universal.

A sociedade é uma construção histórica, portanto uma criação humana, e ao nascermos recebemos como legado, independentemente de nossas vontades, uma forma de viver que poderá ser alterada de acordo com os interesses das classes sociais vigentes (Marx, 2007). Disso decorre que, para se edificarem análises e práticas antirracistas, todos os elementos supracitados precisam fazer parte de nossas reflexões em sociedade. Precisamos desnaturalizar o racismo e o sexismo, de modo que possamos entender, enquanto seres sociais, que hierarquizar a diversidade humana atende apenas aos interesses particulares das classes dominantes, como se estes fossem interesses

universais. E como isso ocorre? Por meio das instituições, que são responsáveis por manter a sociabilidade capitalista operante. Logo, se a forma social em que vivemos é racista e sexista, todas as instituições que a compõem também o são, evidenciando o caráter estrutural e estruturante do racismo (Corato, 2022).

O racismo é estrutural porque determina o modo como o capitalismo se organiza para permanecer explorando a força de trabalho com vistas a acumular riquezas. E num país como o Brasil, em que 56% da população se autodeclara negra (IBGE, 2022), a classe trabalhadora necessariamente é em sua maioria negra, por ser também o segmento mais pobre da população. Além disso, o racismo é estruturante, porque vai atualizando sua forma de manter tal exploração e, dadas as relações sociais, direciona a ciência para desenvolver tecnologias que reforcem essa concepção de mundo. Dessa maneira, todos que vivem na sociabilidade burguesa, consciente ou inconscientemente, são constituídos por essas relações racializadas, fazendo com que as pessoas brancas se beneficiem de modo direto dessa estrutura, enquanto as pessoas negras e indígenas sofrem com tais hierarquizações, classificações e discriminações raciais que lhes negam o acesso a bens e serviços e, em muitos casos, lhes tiram a vida.

É importante dizer que, no sistema capitalista, temos uma sociedade de classes bipartida: de um lado, os detentores dos meios fundamentais à produção e à reprodução material da vida, a burguesia; do outro, aquelas/es que detêm somente a força de trabalho para vender em troca de um salário, o proletariado. Nesse sentido, um branco rico burguês acessa um conjunto de privilégios que um branco trabalhador pobre não poderá ter, justamente porque o lugar que cada membro ocupa nessa forma social determinará certos acessos. Já o branco pobre acessará diversos benefícios que nem a mulher negra nem o homem negro acessarão, por causa de sua origem racial.

A esta altura será necessário mexer num ponto bastante espinhoso, pois, se não o fizermos, não será possível avançar no debate antirracista. Entre as/os detentoras/es somente da força de trabalho, existe ainda uma grande diferença entre ser branca/o pobre e ser negra/o pobre – guardadas ainda as questões de gênero numa sociedade patriarcal. Isso porque a pessoa branca, ainda que pobre, carrega consigo o elemento humanizador legado pela modernidade burguesa. A fim de evitar ruídos, basta lembrarmos que um branco pobre não levará tiros ou será espancado pela polícia no Brasil apenas por ser um branco da classe trabalhadora circulando pelas ruas; já um homem negro pode ser espancado ou até mesmo assassinado pelo simples fato de estar na rua, como comumente ocorre.

Ou seja, no interior da classe trabalhadora brasileira, a hierarquização e classificação raciais também operam e servem para manter certas vantagens a quem é lido socialmente como branca/o e muitas desvantagens a quem é lido socialmente como negra/o ou indígena. Isso se torna nítido apenas observando quem ocupa os postos de trabalho mais valorizados ou qual é a cor e o gênero de quem está a frente na maioria das instituições. Tomo aqui como exemplo as instituições de ensino superior (IES), onde todo o corpo docente pertence à classe trabalhadora. Nesse recorte, dados do INEP (2022) apontam que existem no país mais de 58 mil professores negras/os, divididos entre 26.770 mulheres e 31.541 homens. Comparativamente, o número de professoras/es brancas/os é mais que o dobro, chegando a 176.778 docentes. Esses dados revelam muito sobre a realidade da classe trabalhadora no país e certamente não sofreriam grandes alterações se pegássemos como exemplo o judiciário, o legislativo, o executivo ou ainda os cargos mais bem-remunerados do setor corporativo.

Como este artigo pretende ser um diálogo franco e fraterno, quero enfatizar que meu objetivo não é fragmentar a classe trabalhadora. Esse tipo de acusação comum acerca do debate das relações raciais é uma fuga desonesta de quem não deseja se racializar numa sociedade hierarquicamente racializada porque, direta ou indiretamente, se beneficia dessa estrutura. Meu intuito é pormenorizar o modo como o racismo opera para que possamos apreender o papel do indivíduo na história – parafraseando Plekhanov –, porque a sociedade é operada por nós, seres humanos, e saber o que nos cabe nisso tudo pode de fato contribuir para a edificação de uma sociedade antirracista. Para tanto, todos precisam se autorresponsabilizar, o que é diametralmente oposto a culpabilizar o indivíduo pelas relações sociais hoje existentes.

Devemos colocar para a humanidade aquilo que ela poderá ou não resolver, ou seja, superar ou não o capitalismo e seus pares opressores, seja o racismo, seja o sexismo.

Desse modo, as instituições são operadas por indivíduos brancamente racializados que, por representarem o ser dito universal, sequer precisam se reconhecer enquanto tal, enxergando-se simplesmente como mulheres ou homens. Já para a pessoa negra – seja ela mulher, homem ou não binária –, a identificação como negra sempre a acompanhará, uma vez que uma mulher negra é sempre referida como "mulher negra", e não somente como "mulher", como é de praxe para as brancas. E o mesmo ocorre com o "homem negro", em oposição ao apenas "homem", ou seja, o homem branco. Portanto, ser uma pessoa branca é apenas ser e ponto, isto sequer precisando ser dito.

Para elucidar ainda melhor, vou dar um exemplo de minha vivência enquanto mulher e negra: Certo dia passei por um vendedor-camelô para perguntar sobre o preço de um brinco e, ao me abordar, ele me chamou de "morena" – como a leitora ou o leitor deve saber, esse termo é uma forma racista de escamotear a identidade racial de pessoas negras. Imediatamente disse a ele que não me chamasse de "morena". Ele, no entanto, se sentiu muito à vontade para fazer afirmações sobre mim e disparou: "Mas branca tu não é". Em seguida, eu perguntei: "Quando uma mulher branca pergunta algo sobre sua mercadoria, você diz a ela: 'Boa tarde, branca!'?". Ele me respondeu: "Não!". Então voltei a questionar: "Então por que você se sente no direito de me chamar de 'morena' sem nem saber como me identifico?". A conversa acabou.

Tenho plena consciência do quanto o termo "privilégio" causa desconforto nas pessoas brancas, mas de fato pertencer a esse grupo racial numa sociedade racista se configura como um verdadeiro privilégio, justamente porque apenas o ser branco é considerado e tratado como realmente humano, visto que o racismo afirma diariamente que somente as vidas brancas importam, fazendo com que esse segmento populacional tenha um mundo a sua imagem e semelhança.

Neste ponto, desejo destacar o papel da universidade como, por excelência, o lugar de produção do saber ocidental, o que também é fruto da modernidade burguesa que a criou. Assim sendo, a burguesia instituiu a universidade já com o intuito de pesquisar o ser dito universal, de modo que todo o seu funcionamento atende aos interesses da própria burguesia. Numa sociedade classista, lembra-nos Almeida (2018), as disputas entre as classes se irão expressar em todos os campos da vida social, e na universidade não é diferente, o que permite que os conhecimentos ali produzidos também sejam disputados por membros representantes das classes trabalhadoras, delineando nesse espaço um caráter progressista e combativo. E aí está o nó: ainda que as forças progressistas lutem por uma universidade socialmente referenciada, o grande referencial para essa construção é o suposto ser universal, que no Brasil se tornou uma representação bastante abstrata da classe trabalhadora, visto que aqui não fizemos revoluções sociais como na Europa. Nossas lutas mais radicais emergiram da população ex-escravizada, a qual nunca teve reconhecidas nem sua importância prática – ao ponto de ter sido escravizada – nem sua relevância intelectual. Vale lembrar que até bem pouco tempo os grandes teóricos e críticos de nossa formação social denominavam esse segmento da população como "amorfo", "passivo" e, na pior das hipóteses, considerava esses indivíduos como "coisa" e, como tal, como incapazes de lutar ou de alterar sua forma de viver. Claro está que tudo isso se trata de um grande equívoco teórico-metodológico com implicações políticas desastrosas na vida das populações negra e indígena, posto que, além de não haver retratos reais acerca desses povos, a falta de pesquisas que os humanizassem permitiu que durante anos fôssemos vistos como inexistentes (Corato, 2022).

Nossas lutas mais radicais emergiram da população ex-escravizada, a qual nunca teve reconhecidas nem sua importância prática – ao ponto de ter sido escravizada – nem sua relevância intelectual.

Portanto, na medida em que as pessoas negras "não existiam" – em termos de dados –, as políticas públicas não poderiam ser pensadas para nós, o que inclui a universidade. Instituição essa que só foi tensionada a pesquisar sobre as vidas negras a partir de 2003, com o início da reserva de vagas das políticas de ações afirmativas, as chamadas cotas raciais.

Desde então, esse espaço tem sido palco de muitas disputas classistas e raciais, com uma luta bastante solitária para o movimento negro, visto que parte das forças progressistas no Brasil, ainda em 2024, acusam a luta por igualdade racial de ser uma luta identitária. Porém a verdadeira questão seria: existe algo mais identitário do que sequer precisar se racializar?

Entre os diversos significados encontrados no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, "identidade" significa um "Conjunto de características de algo ou de alguém que permite a sua identificação". Entretanto, como já vimos, uma pessoa branca nem ao menos precisa se identificar como branca, ela apenas é, porque ela representa em sua vida singular a genericidade do que é considerado humano. No sentido estrito do termo, isso, sim, é identitarismo, dado que numa sociedade extremamente diversa do ponto de vista das características fenotípicas o único ser dito universal é aquele tipo já anteriormente descrito: homem, branco, cisgênero, heterossexual, de ascendência europeia, em idade produtiva, sem nenhuma deficiência e preferencialmente endinheirado. Notamos o quanto esse ser universalizado é, na realidade, um ser particular da Europa Ocidental e que em diferentes pontos do globo dificilmente será encontrado em números expressivos. Quando encontrado, porém, é justo que ditem as regras por todas as pessoas consideradas como não universais?

As consequências políticas do identitarismo branco fazem com que apenas essa população acesse certos espaços e goze de certos direitos, e assim organizam a sociedade para manter seus privilégios. Corato apresenta uma importante análise acerca disso:

> Basta olhar sem muitos esforços que nas instituições públicas brasileiras a figura dominante é o homem branco, seja no judiciário, no legislativo, no executivo, nas universidades públicas, que através de suas normatizações dificultam o acesso de pessoas negras, bem como inviabilizam espaços que se possam discutir sobre as desigualdades sociorraciais e de gênero. O fato de o grupo racial branco e masculino estar hegemonicamente no domínio das instituições indica que tal dominação é atravessada por muitos conflitos dos grupos pouco representados numericamente, como os povos indígenas e negros, que forçam o grupo hegemônico a fazer certas concessões, caso queira permanecer como dominante. Citemos como exemplo as políticas de ação afirmativa que visam diminuir as desigualdades sociorraciais no Brasil, que só foram aprovadas após muitas lutas dos movimentos negros, as quais objetivamente contribuíram e ainda contribuem para melhorar as condições de vida da população negra e indígena. Mesmo com todos os limites impostos por uma política pública, visto que elas jamais findarão as desigualdades sociais, raciais e de gênero, a reserva de vagas significou um grande avanço para o acesso aos direitos sociais às populações negra e indígena. (Corato, 2022, p. 135-136)

No Brasil, segundo o censo de 2022 do IBGE, 92,1 milhões de pessoas se autodeclararam pardas, 20,7 milhões se autodeclararam pretas, 1,7 milhão se autodeclararam indígenas e 88,3 milhões se autodeclararam brancas. Ainda de acordo com o IBGE, há 96 homens para cada 100 mulheres. Não foi encontrado o número exato de homens brancos e de mulheres brancas, porém, a partir das informações anteriores, podemos deduzir que deve haver algo em torno de 44 milhões de homens autodeclarados brancos, se somarmos o total de pardas/pardos, pretas/os e indígenas com a estimativa de mulheres brancas. Ou seja, eles representam um grupo racial pequeno no país, que, no entanto, dita as regras para um total de 158,5 milhões de brasileiras/os, visto que ocupa os cargos de mando nesta nação. Nestas veredas, conseguimos compreender por que a universidade é um exemplo desse universo construído pelo ser pretensamente universal e o representa ainda nos dias de hoje, e por que, à medida que vamos avançando na luta para diversificar racialmente esse espaço, encontramos resistência até mesmo entre as forças progressistas, dado que os representantes desse grupo também estão entre os homens brancos, aqueles mesmos que não racializam suas existências, apenas são.

Tudo isso contribui para entendermos o quanto as normatizações da universidade, longe de serem neutras, traduzem os anseios desse ser particular universalizado e que essas normatizações são construções sociais, portanto, poderão e deverão ser alteradas para que assim possam servir à população brasileira. Para tanto, será necessário racializar, em termos teóricos e práticos, todas as pessoas que ali estão deliberando sobre milhões de vidas discentes. Essas/es trabalhadoras/es precisam reconhecer que pensam o

mundo a sua imagem e semelhança, para então passarmos a questionar toda essa cultura institucional que há tantos anos foi pensada para os filhos das classes dominantes brasileiras. A universidade brasileira, assim como muitas outras instituições públicas, é o espelho do mundo pensado por e para pessoas brancas, as quais elegeram e elegem o que é importante para sua produção e reprodução material e ideal da vida, isto é, as normatizações nesses espaços servem para garantir o ingresso e a permanência daquelas/es que o Ocidente considera o ser universal. Logo, para que outros corpos possam acessar e se manter nesse local, é urgente e necessário desnaturalizar as relações raciais hierarquizadas e, para tanto, se faz imprescindível que todas as pessoas que ali trabalham tenham consciência do quanto suas escolhas cotidianas, das mais simples às mais complexas, impactam as vidas de negras/os e indígenas.

Igualmente importante será assumirmos que as forças progressistas tampouco têm conseguido superar a classificação e hierarquização raciais, inclusive no bojo das universidades públicas, visto que também elas são compostas por pessoas brancas, que ocupam os espaços de poder e de decisões sobre a classe trabalhadora brasileira, a qual é majoritariamente negra e não se vê representada por quem fala em seu nome (Corato, 2022).

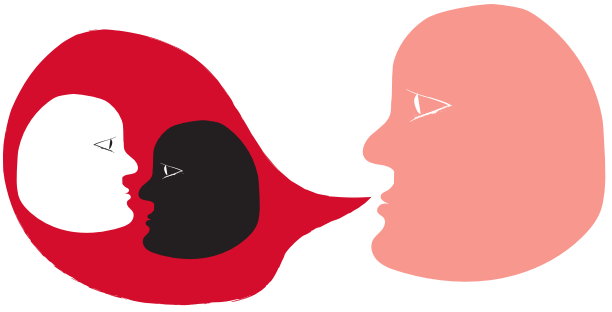
É crucial destacar, porém, que todo avanço em termos de direitos neste país está associado às forças progressistas, considerando que foi e é a esquerda brasileira que se dedicou e tem ainda se dedicado a ampliar os direitos da classe trabalhadora. No entanto, essas forças seguiram no fluxo de um mundo objetivamente racializado e apenas teoricamente democrata racial, o que permitiu que a esquerda sempre considerasse a pauta racial como acessória, e não central, mesmo num país onde a escravidão perdurou por 388 anos, tendo o trabalho forçado deixado de ser legal somente há 136 anos. A pauta racial toca principalmente às pessoas negras e indígenas, porque são elas que vêm sendo exterminadas secularmente, posto que o extermínio como política nunca foi uma vivência entre as pessoas brancas. Tudo isso nos ajuda a entender por que essas questões não se tornaram matéria a ser estudada e combatida pelo ser particular universalizado.

A título de considerações finais: passos em direção a uma universidade antirracista

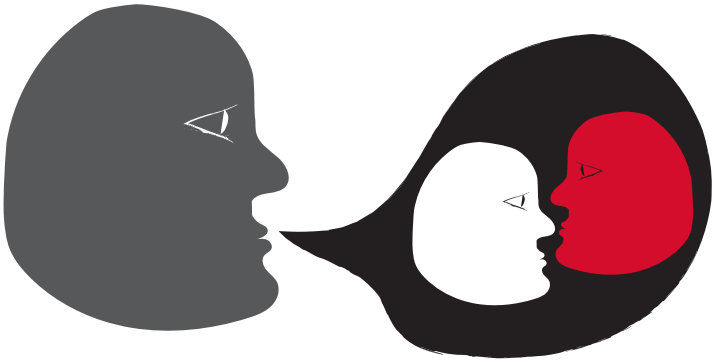
Se, de fato, construir uma universidade antirracista é um compromisso entre as forças progressistas, visto que as forças conservadoras abertamente lutam contra o povo negro e indígena, será necessário que as pessoas brancas de esquerda conscientemente se identifiquem como parte branca da classe trabalhadora. Que assumam, portanto, que, por um lado, possuem privilégios e, por outro, sendo pessoas privilegiadas que não se implicam hegemonicamente na luta antirracista, suas produções teóricas e construções políticas apresentam limites práticos e histórico-analíticos.

Foi a partir do ingresso de pessoas negras na universidade que a dinamização desse espaço pôde ser ampliada, seja porque surgiram novas demandas para o campo da pesquisa, seja porque essa mudança tem requerido políticas públicas tais como a assistência estudantil e a reserva de vagas nas pós-graduações e nos concursos públicos. Tudo isso significa redirecionar a política pública no ensino superior, como bem explica Santos:

> Assim sendo, pode-se afirmar com segurança que as ações afirmativas constituem-se como medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve se moldar no respeito à diferença e à diversidade. Desse modo o artigo 1º da convenção sobre todas as formas de discriminação racial prevê a possibilidade da chamada [discriminação positiva] ou ação afirmativa, mediante a adoção de medidas especiais de proteção ou incentivo a grupos ou indivíduos com vistas a promover sua ascensão na sociedade até um nível de equiparação com as demais. (Santos, 2009, p. 55)



Para ser didática, utilizarei como exemplo a política de assistência estudantil da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde sou servidora. Tomarei como base de análise a bolsa-permanência, que é "o pagamento de auxílio financeiro mensal, destinado a apoiar a permanência do estudante ingressante pela reserva de vaga (cotas) da Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) e dos cursos de graduação presencial da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)" (PR4/UERJ). Portanto, para ser apta/o a receber essa bolsa, é preciso fazer parte do sistema de reserva de vagas, que conta com algumas modalidades, entre as quais tomarei como exemplo a reserva para pessoas negras ou cotas para negras/os, considerando os objetivos deste artigo. Para acessá-la, um dos itens eliminatórios é que a pessoa que se autodeclara negra tenha uma renda *per capita* igual ou inferior a um salário-mínimo e meio (R$ 2.118,00),



de modo que a família que ultrapasse essa renda não tem direito a essa política de ação afirmativa. Isso significa dizer que a cota não é racial, mas sim social, ou seja, que ao fim e ao cabo se trata de uma política pública que direta ou indiretamente exclui pessoas negras que não caibam dentro da "caixinha" inventada por pessoas brancas – afinal, foram servidores brancos dessa universidade que criaram essa norma – do que é ser negra/o. Para esses servidores, ser negra/o cotista é ser pobre, conclusão que certamente não se baseia nas discussões do movimento negro, o qual vem desde o início do século passado pautando a educação para o povo negro, indiferentemente se rico ou pobre.

Visto que apenas 17% da população rica do Brasil é negra, enquanto 1% dos homens mais ricos do Brasil (leia-se homens brancos) ganham mais do que todas as mulheres negras brasileiras juntas, mesmo que a reserva de vagas seja acessada por negras/os ricas/os, ainda sim estará condizente com uma política de promoção de igualdade racial. Vale ressaltar que a mobilidade social, quando alcançada por pessoas negras, é majoritariamente pela via do sucesso no mundo do futebol ou da música, logo, nem sempre essas pessoas têm ensino superior, motivo pelo qual fazem jus à reserva de vagas. Esse recorte social é fundamental, pois a maioria das pessoas pobres no Brasil é negra, mas, ao mesmo tempo, o número de ricos desse segmento é tão pequeno que, mesmo que estes acessassem a reserva de vagas, em poucos anos a política seria exclusivamente dedicada às pessoas mais empobrecidas.

Tal recorte social na política de reserva de vagas demonstra como mesmo as forças progressistas, as quais defendem a ampliação da reserva de vagas nas universidades, não procuram encontrar nas produções teórico-práticas do movimento negro as respostas acerca das demandas do povo negro. Há uma desimportância dada a nossas investigações, elaborações e sistematizações, as quais certamente evitariam tais erros na construção dessa política, cujo desfecho é impossibilitar que uma pessoa negra acesse a vaga que lhe deveria ser destinada por direito.

O que pretendo sinalizar e reiterar é que, de fato, o racismo é estrutural e estruturante no sistema capitalista, e que os membros das instituições que controlam nossa sociedade atuam, conscientemente ou não, de modo que assim continue. O ponto-chave desta análise é a urgência em romper com o ideal imaginário de uma democracia racial vigente no Brasil e, para tanto, precisamos nos debruçar um pouco mais sobre esse tema em nossos estudos e escolhas cotidianas. Certamente não é por falta de produções teóricas e propostas políticas que o mito da democracia racial segue operando a todo vapor.

Em 2019, em uma palestra na Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense, a Professora Jussara Assis afirmou que, em seu entendimento, trata-se de um "ideário" de democracia racial, e não de um mito, visto que ele opera neste país desde

o início do século passado até os dias atuais, ou seja, permanece como um ideário que visa alcançar a tal democracia racial, a qual as classes dominantes sonham que um dia possa existir, mesmo que a vida cotidiana mostre o contrário.

O contexto do surgimento desse conceito de democracia racial remete ao período pós-abolição da escravatura, datada de 13 de maio de 1888, em que as elites estavam interessadas na manutenção de seus privilégios diante das condições emergentes, sobretudo almejando assegurar a alta concentração de riqueza e, consequentemente, da desigualdade social e racial. Para tanto, lançaram mão de formas opressivas e repressivas e buscaram manter o controle político, especialmente porque queriam evitar mudanças drásticas que lhes pudessem tirar seus privilégios. Assim, a fim de manter sua riqueza intacta, o Estado brasileiro produziu normatizações e leis que garantissem a estabilidade necessária ao fim do escravismo sem que houvesse nenhum tipo de revolução social. Os ideólogos conservadores e críticos elaboraram essa ideia de uma suposta convivência harmoniosa entre brancas/os, negras/os e indígenas.

Entre os conservadores, sempre existiu uma clara e desonesta defesa de uma harmonia social entre os três segmentos populacionais supracitados – e aqui o uso de "desonesta" se justifica pela desfiguração do real, porque nunca houve convivência harmoniosa entre opressores e oprimidos. Já para as forças progressistas, as relações raciais não apresentavam relevância para se analisar o Brasil moderno, apenas as relações de classes eram importantes. Nesse sentido, o silêncio dos intelectuais críticos serviu de água para o moinho conservador, uma vez que aos representantes das elites não interessava ter que lidar com as pessoas recém-libertas. O conservadorismo das classes dominantes, representadas pelo Estado, somado com a indiferença analítica e política do campo progressista em relação ao racismo produziram consequências catastróficas para aqueles que foram escravizados até 13 de maio de 1888 e, no dia seguinte, não tinham para onde ir, visto que nem o ex-escravizador que enriqueceu à custa do trabalho forçado queria lhes assegurar um destino, nem o Estado pensou ou implementou políticas de reparação ao tempo de trabalho escravizado. Por outro lado, tampouco as forças progressistas se preocuparam com o destino daquelas pessoas sem teto e sem emprego.

O êxito do ideário da democracia racial se entrelaça com a estratégia de silenciamento e invisibilização daqueles milhares de corpos libertos sem um pedaço de terra para ir ou para onde regressar. Desse modo, se faz imprescindível que as pessoas que hoje habitam este planeta, tendo herdado o legado da modernidade hegemonicamente burguesa, possam se racializar, fazendo uma autoanálise e se entendendo enquanto seres nascidos dentro de uma lógica societária constituída por relações raciais, de gênero e de classes sociais (nesta última, existe um grande avanço em termos de disputas societárias).

Se para o pensamento marxiano e marxista, "categoria" é tudo aquilo inerente ao ser humano ou, em outros termos, o modo de ser do ser, logo, a diversidade humana de traços fenotípicos, de gênero e de sexualidade constitui categorias, porque a humanidade é diversa independentemente da forma societária, com ou sem classes. Na sociedade de classes, dado o interesse das classes dominantes em se manterem enquanto tal, e considerando que a burguesia se beneficia diretamente do racismo, operou-se uma lógica em que as diversidades humanas se traduziram como desigualdades para atender a seus fins privados, do mesmo modo como ocorreu com o patriarcado no feudalismo e como ainda hoje se dá no capitalismo. Já as classes sociais não passam de um conceito, pois, caso findada a sociedade de classes, estas também desapareceriam. Enquanto isso, a diversidade humana sempre permanecerá e, assim sendo, não é possível

O êxito do ideário da democracia racial se entrelaça com a estratégia de silenciamento e invisibilização daqueles milhares de corpos libertos sem um pedaço de terra para ir ou para onde regressar. Desse modo, se faz imprescindível que as pessoas que hoje habitam este planeta, tendo herdado o legado da modernidade hegemonicamente burguesa, possam se racializar, fazendo uma autoanálise e se entendendo enquanto seres nascidos dentro de uma lógica societária constituída por relações raciais, de gênero e de classes sociais.

praticar ou sequer pensar em formas de superação do capitalismo sem considerar as relações raciais, bem como as relações sexuais e de gênero, tão importantes quanto as primeiras. Por isso, tornar o antirracismo um tema urgente e permanente nas universidades públicas significa reafirmar e ampliar o debate de classes, visto que o racismo interessa à burguesia justamente por contribuir de modo direto na manutenção da exploração da força de trabalho, sobretudo das pessoas negras e indígenas.

Finalizo estas introdutórias reflexões destacando que este artigo não se trata de um manual do que deverá ser feito, mas sim de uma tentativa de evidenciar como o racismo estrutural se expressa nas instituições, que, por sua vez, são geridas por pessoas constituídas a partir de relações raciais socialmente hierarquizadas. A escolha de apontar temas espinhosos se deu no sentido de continuar ao lado de quem historicamente esteve ao nosso lado, ou seja, as forças progressistas. Na medida em que foram apontados os limites desse campo político, reforço aqui o meu lugar de componente do pensamento crítico, visto que é na tradição progressista da modernidade que encontro suporte teórico e político para realizar uma crítica radical à sociedade capitalista racializada, sexualizada e classista; ainda que as relações de poder estruturadas a partir da classificação e hierarquização raciais também ditem quem elabora, sintetiza, escreve e traça as estratégias políticas no bojo da esquerda branca brasileira. Minhas Ancestrais e todas as Griôs que antes vieram me ensinaram a seguir com passos firmes, com a mente tranquila e com o coração cheio de amor, porque, diferentemente do que nos mostra o Ocidente, esse tipo de racionalidade desnudada de humanidade tem levado às pessoas negras e indígenas uma imensa barbárie há mais de 500 anos. Assim, Nunez (2022) nos convida a "selvagerizar" a civilização que enxerga em tudo o que é vivo (pessoas, animais, éter e vegetais) os principais obstáculos para a manutenção de sua exploração. Diante disso, eu escolho a selvageria sustentável dos povos africanos e indígenas, aquela noção incrível de viver em equilíbrio na selva, que nada mais é do que a mãe natureza, que diariamente pede socorro. US

notas

1. Plekhanov (1856-1918) foi um pensador marxista russo que buscou entender a importância do indivíduo como ser histórico nas transformações societárias, especialmente na Revolução Russa de 1917.

2. Para mais informações: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-12/ibge-negros-sao-17-dos-mais-ricos-e-tres-quartos-da-populacao-mais-pobre.

3. Para mais informações: https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2021/12/4970921-1-dos-homens-brancos-ricos-recebem-mais-que-todas-mulheres-negras-do-brasil.html.

referências

ALMEIDA, Sílvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

CORATO, Carmen. **Capitalismo, racismo e conservadorismo: análise crítica das particularidades da formação social brasileira**. 2022. 331f. (Doutorado em Serviço Social). Escola de Serviço Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** Florianópolis: Letras Contemporâneas UFSC, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs**, 1984, p. 223-244.

___. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa.** São Paulo (Diáspora Africana): Editora Filhos da África, 2018.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Editora 34, 2012.

IBGE. Amostra por domicílio em 2022. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39358-mulheres-pretas-ou-pardas-gastam-mais-tempo-em-tarefas-domesticas-participam-menos-do-mercado-de-trabalho-e-sao-mais-afetadas-pela-pobreza. Consulta em: 08 abr 2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Luana; PAZ, Francisco Phelipe Cunha. A morte como horizonte? Notas sobre suicídio, racismo e necropolítica. **Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais** – UFJF v. 16 n . 1 Junho. 2021 ISSN 2318-101x (online). ISSN 1809-5968 (print). Disponível em: file:///home/user/Downloads/30795-Texto%20do%20artigo-141692-1-10-20210701.pdf. Consultado: 29 mar de 2024.

MARCUSE, Herbert. **Razão e revolução: Hegel e o advento da teoria social**. São Paulo: Paz e Terra, 1969.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MOURA, Clóvis**. Dialética radical do Brasil do Brasil negro.** São Paulo: Anita, 2014.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós 1964. 16ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

___. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2011b.

NUNEZ, Geni. Nhande ayvu é da cor da terra: perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude. Tese de doutorado – Universidade Federal de Santa Catarina. p. 26-132. Florianópolis, 2022.

PLEKHANOV, Georgi Valentinovitch. **O papel do indivíduo na história.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PRIBERAM. In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024. Disponível em: https://dicionario.priberam.org/identidade.

PR4 UERJ. Bolsa permanência. Disponível em: https://www.pr4.uerj.br/index.php/bolsa-permanencia/.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas:** a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa / Dyane Brito Reis Santos. – 2009. 214 f. : il.

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e escravidão.** Tradução Denise Bottmann; prefácio Rafael de Bivar Marquese. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

Universidade pública em escassez bem na nossa vez...[1]

Aline Caldeira Lopes
Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
E-mail: alinecaldeiralopes@gmail.com

Gabriel Ferreira Rodrigues
Mestre em Direito (UFRJ)
E-mail: rodrigues.gabrielf@gmail.com

Sônia Lúcio R. de Lima
Professora aposentada da Universidade Federal Fluminense (UFF)
E-mail: slucio.lucio5@gmail.com

Resumo: O objetivo deste artigo é refletir sobre o contexto no qual trabalhadores(as) universitários(as) e estudantes negros(as) vivenciam o ambiente da universidade pública em um período de intensificação do desmonte e do desfinanciamento das políticas sociais. Nesse contexto, as instituições de ensino federal públicas e gratuitas são desmanteladas, ora de forma mais lenta, por meio das privatizações cotidianas de hospitais, território, financiamento de pesquisa, ora de maneira abrupta, por meio dos sucessivos cortes orçamentários. O quadro materializa, ano a ano e governo a governo, a política de "ajuste fiscal permanente" (Behring, 2023) em curso no país desde a década de 1990. Em resistência a esta, mobilizações e estratégias de luta empreendidas nas últimas décadas, em especial as greves, polarizam o debate no meio universitário, contrapondo projetos distintos de educação, atravessados por tensões e conflitos raciais, de gênero e de classe.

Palavras-chave: Política de reparação. Ajuste fiscal permanente. Universidade pública.



Gota do que não se esgota

Cota é só a gota
meta de quem pagou e paga
desmedido preço de viver imposto
e agora exige
seu direito a voto
na partição do bolo
é só a gota
de um mar de dívidas
contraídas
pelos que sempre tornaram gorda a sua cota
cota é só a gota afrouxando botas
de um exército
para o exercício da equidade
cota não reforça derrota
equilibra entre ponto de partida
e ponto de chegada
a vitória coletiva
reinventada.
a ser tocada
com o fino arco
em mãos calosas
cota é só a gota
a explodir o espanto
de se enxugar no riso
a imensidão do pranto
ela é só a gota
ruindo pela base
a torre de narciso
é só a gota
entusiasmo na rota
afirmativa
que ameniza as dores da saga
suas chagas de desigualdade amarga

(Luiz Silva, Cuti)[2]

Introdução

O objetivo deste artigo é refletir sobre o contexto no qual trabalhadores(as) universitários(as) e estudantes negros(as) vivenciam o ambiente universitário em um período de agudização do desmonte e do desfinanciamento das políticas sociais que interpelam o projeto de uma universidade pública, gratuita e socialmente referenciada. O quadro foi delineado nas últimas décadas (1990), ora de forma mais lenta, por meio das privatizações cotidianas de hospitais, território, financiamento de pesquisa, ora de maneira abrupta, com os sucessivos cortes orçamentários e a materialização de uma política de "ajuste fiscal permanente" (Behring, 2023).

O avanço das políticas reparatórias em relação ao racismo no Brasil, resultante da luta empreendida pelo movimento negro desde o período da distensão ditatorial ocorrida a partir do final da década de 1970, objetivou uma mudança na composição racial das universidades brasileiras.

Porém é importante ressaltar que essa ofensiva do capital não está sendo efetivada sem resistência. As mobilizações e estratégias de luta empreendidas nas últimas décadas, em especial as greves, polarizam o debate no meio acadêmico contrapondo projetos distintos de educação, atravessados por tensões e conflitos raciais, de gênero e de classe.

A política de reparação histórica teve um inequívoco avanço com a promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que instituiu a reserva de vagas para ingresso nas instituições federais de educação superior (Brasil, 2012), e da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, que instituiu a reserva de vagas para negros nos concursos públicos para provimento de cargos na administração pública federal (Brasil, 2014). No entanto, após mais de dez anos, a alteração da composição racial da universidade pública convive com a redução do seu financiamento. Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2024), entre 2010 e 2022, os valores empenhados para as despesas por estudante diminuíram em 68,7% das universidades federais.

De que forma a contradição entre o avanço das políticas de reparação histórica concretizado na realização de vestibulares que contemplam cotas raciais para estudantes negros(as), bem como na lei que prevê reserva de vaga nos concursos públicos para servidores públicos negros(as), é vivenciada em um cotidiano de precarização das condições de trabalho, franca deterioração da sua estrutura física, ausência de financiamento para pesquisa e extensão, ausência de uma política consistente de assistência estudantil, perda de autonomia universitária, privatização de espaços físicos nos campus e violência urbana[3]?

A fim de analisar essa problemática, recorre-se, primeiramente, a um breve resgate das interpretações teóricas que tratam da complexa relação entre raça e classe presente no processo de formação da sociedade brasileira. Em seguida, abordam-se as relações raciais no contexto de agudização das contradições neoliberais a partir dos anos 1990, a fim de refletir sobre a funcionalidade do racismo à acumulação capitalista neoliberal. Por fim, são apresentadas reflexões sobre a relação dialética entre racismo e capitalismo reproduzida no interior de uma universidade pública tensionada pelo confronto entre as mudanças produzidas pela inserção de estudantes e trabalhadores(as) negros(as) e os limites impostos pelas políticas de austeridade fiscal.

Uma universidade pública atravessada pela concentração racial de renda, prestígio e poder[4]

O avanço das políticas reparatórias em relação ao racismo no Brasil, resultante da luta empreendida pelo movimento negro desde o período da distensão ditatorial ocorrida a partir do final da década de 1970, objetivou uma mudança na composição racial das universidades brasileiras. Desde a adoção das políticas de reparação nas universidades públicas, tem-se observado um progressivo aumento no acesso de estudantes negros(as), o que tem impactado positivamente na diminuição das disparidades educacionais.

O levantamento feito pelo Quero Bolsa, a partir dos dados do IBGE, informa que o número de estudantes negros no ensino superior cresceu quase 400% entre 2010 e 2019 (Marcondes, 2022). Em que

pese aos desafios colocados, bem como às desigualdades regionais e por área de conhecimento, é fato que a universidade pública brasileira está mais negra.

Seu enegrecimento, no entanto, não está relacionado com a diminuição ou arrefecimento do racismo estrutural, emaranhado, arraigado à nossa formação social brasileira. Pelo contrário, a universidade pública é cenário de novas situações que afetam estudantes e trabalhadores(as) negros(as) universitários(as), que vivenciam o racismo nos espaços de poder acadêmico.

No Brasil, o trabalho escravo teve papel fundamental na construção, desenvolvimento e consolidação do capitalismo. É importante observar que, apesar das diversas ações que buscaram e buscam abafar e invalidar a história da população negra escravizada, assassinada, estuprada e forçada ao embranquecimento por meio de políticas eugenistas desenvolvidas pelo Estado, o país, atualmente, tem a maior população negra fora do continente africano.

A conformação atual, portanto, de um quadro societário atravessado pela segregação racial não é consequência simplesmente da permanência de relações sociais escravistas ou da "herança colonial", como apontam elaborações de destaque no cenário político atual, mas sim consequência do processo histórico de consolidação de um capitalismo periférico que atualiza, reitera e adensa as formas de produção e reprodução de um racismo cotidiano, naturalizado e estruturante das relações sociais.

São inúmeros os exemplos históricos que apontam para práticas políticas de manutenção e aprofundamento da desigualdade racial no país. O processo de consolidação do capitalismo articulou o moderno e o arcaico não a partir de uma dualidade, mas em um movimento no qual atualiza relações sociais arcaicas – como as relações de trabalho análogas à escravidão – para conformar um capitalismo desprovido de qualquer perspectiva ou potencial emancipatório, mesmo no campo dos direitos políticos.

José de Souza Martins (1979) analisa o processo de aprisionamento das terras ocorrido ao mesmo tempo que avançavam as políticas de abolição da escravatura, ambos datando do mesmo ano de 1850, tanto a Lei de Terras quanto a Lei Euzébio de Queiróz, condicionando a propriedade fundiária à compra para impedir o acesso da população negra recém-liberta. Por outro lado, os imigrantes europeus receberam incentivos para a colonização de terras, apontando com evidência o projeto político de embranquecimento empreendido pelas classes dominantes no Brasil.

No mesmo sentido, Clóvis Moura (1988, p. 69) destaca a situação dos negros no pós-abolição, quando "ao tentarem se reordenar na sociedade capitalista emergente são, por um processo de peneiramento constante e estrategicamente bem manipulado, considerados como mão-de-obra não-aproveitável e marginalizados". Estavam, assim, lançadas as bases que constituem, ainda hoje, a maioria do contingente de inempregáveis, subempregados e superexplorados, que formam a base da pirâmide social brasileira.

Nesse sentido, o processo de industrialização e formação de um mercado de trabalho interno conformou um sistema precário e restrito de direitos e políticas públicas que, ainda assim, estavam limitados aos trabalhadores formalmente inseridos no mercado de trabalho por meio de contratos de trabalho. Tal desenho simplesmente excluiu a maioria da população brasileira, ou seja, a população negra, de modo que a Constituição Federal de 1988 foi um marco tardio na universalização de um sistema de direitos e garantias mínimos (saúde, previdência, educação, assistência social).

As políticas raciais eugenistas[5], o racismo científico[6], a estratégia de embranquecimento da população trabalhadora e o mito da democracia racial[7] representaram a elaboração e difusão da desumanização como ideologia e justificativa moral para o quadro societário que se desenhava. O objetivo foi impedir o acesso da negritude ao trabalho formal assalariado e impulsionar a contratação de imigrantes europeus. Durante a Era Vargas, duas das principais categorias de trabalhadores(as), em sua maioria formadas por negros(as), ficaram de fora do parco rol de direitos e garantias da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT): trabalhadores rurais e trabalhadoras domésticas, os quais só tiveram direitos assegurados em 1972 e 2015, respectivamente.

Essa condição social imposta à parcela negra do proletariado brasileiro nas décadas posteriores à abolição foi essencial à lógica capitalista, posto que o capitalismo necessita gerar setores mais explorados e pior remunerados da classe trabalhadora e a ele inte-

ressa que essa divisão se internalize na própria classe, que, só possuindo sua força de trabalho para vender, o faz em uma situação de competição que se acirra nas condições atuais de desemprego estrutural e precarização das relações de trabalho. Ou seja, a questão racial está imbricada com a desigualdade de classe.

Esse processo de continuidades e atualizações nos leva ao atual cenário da sociedade brasileira. De acordo com os dados do IBGE (2022), os indivíduos pretos e pardos compõem a maioria dos desempregados e subutilizados, recebem salários mais baixos em todos os níveis de escolaridade e são minoritários em cargos de gestão. Além disso, o rendimento médio domiciliar *per capita* mensal da população branca é duas vezes maior do que o da população negra. Em termos de moradia, os negros têm a maior taxa de informalidade na posse de propriedades e habitam residências com valores inferiores aos brancos. No campo da educação, o instituto indica que os negros têm menor frequência escolar semanal. Por outro lado, os indivíduos pretos e pardos são predominantemente vítimas de violência física, psicológica ou sexual. Quanto à violência, o IBGE constatou que a taxa de homicídios entre os pardos (34,1 mortes/100 mil habitantes) e pretos (21,9 mortes/100 mil habitantes) é superior à dos brancos (11,5 mortes/100 mil habitantes).

Os dados relacionados à população carcerária trazem mais elementos para a análise e indicam um movimento, um sentido no cenário de segregação racial no Brasil, que é o da sua agudização, e não o contrário. O levantamento de dados da série histórica do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) aponta que a população negra encarcerada no sistema penitenciário brasileiro atingiu o maior patamar desde a coleta de dados em 2005. Em 2022, havia 442.033 negros encarcerados no país, ou 68,2% do total das pessoas presas – o maior percentual já registrado[8].

Segundo Lélia Gonzalez, racismo é a articulação ideológica integrada e efetivada através de uma série de práticas materiais de discriminação que primeiro determinam a posição dos não brancos no contexto das relações de produção e distribuição (Gonzalez, 1979, p. 56). Nesse sentido, a composição racial e o quadro de precariedade das condições da população negra concretizam o racismo na formação social brasileira, na qual a população não branca encontra-se nas situações mais precárias da pirâmide social. Diferentemente das posições que ocultam sua base material, entendemos que o fundamento de todas as formas de opressão tem uma raiz material, uma profunda articulação com o modo como se organiza o trabalho e o processo de apropriação e expropriação do excedente produzido pelos trabalhadores(as).

As políticas de ações afirmativas visam impor uma contracorrente a esse processo de precarização através da garantia de acesso dos(as) estudantes negros(as) ao ensino superior público, ao mesmo tempo que se assegura a política de reserva de vagas para ingresso nos cargos públicos através de concursos. A esse cenário de conquista social, fruto de uma longínqua luta por reparação histórica, somam-se os problemas sociais decorrentes da implementação de uma agenda neoliberal que desestrutura o ensino superior público.

Políticas de reparação e o desmonte neoliberal: uma face da barbárie cotidiana

A implantação do neoliberalismo (1990) se expressa na desregulamentação do trabalho e da economia, ocasionando o desemprego estrutural crescente e a consequente ampliação dos miseráveis. No mesmo sentido, os gastos públicos com políticas sociais foram drasticamente reduzidos e a privatização de serviços fundamentais à população contribuiu para o aumento da lucratividade das corporações globais, bem como para abrir caminho à noção de "responsabilidade individual". Essa alteração resulta em maior pressão para que os integrantes da classe trabalhadora encontrem, por conta própria, as soluções para a carência de assistência médica, educação e seguridade social.

O avanço nas políticas de reparação em relação à opressão histórica vivida pela população negra no país se deparou, no caso da educação pública de ensino superior, com o acirramento do desmonte neoliberal, de modo que trabalhadores(as) e estudantes negros(as) ingressam em uma universidade pública em avançado estágio de precarização das condições de trabalho e privatização.

Cabe sublinhar que esta foi historicamente criada para formar os(as) filhos(as) da classe dominante do país. Nesse sentido, o surgimento tardio da política

de cotas para estudantes negros(as) e de concursos públicos para trabalhadores negros(as) não esgota os desafios colocados para o enfrentamento das iniquidades raciais. Porém, ainda que tais políticas constituam uma conquista social e uma das medidas importantes de combate ao racismo e suas mazelas, sobretudo em sociedades com recente experiência democrática, como é o caso dos países da América Latina, ressaltamos, conforme mencionado, que o fato da sua implantação ter se dado num contexto de reestruturação do Estado brasileiro orientada pela lógica neoliberal dificulta a efetivação plena dessas políticas, ao mesmo tempo que as torna alvo de duros ataques que objetivam sua eliminação.

Elaine Behring (2023) e Ivanete Boschetti (2012) analisam a relação entre o conjunto de medidas neoliberais – que passaram a compor a agenda de governos de esquerda e de direita a partir da década de 1970 (Anderson, 1995) – e os fortes retrocessos aos direitos conquistados, ressaltando suas expressões diferenciadas nos países de capitalismo central e periférico como o Brasil. Nos países de capitalismo central, as medidas anticrise provocaram a destruição dos direitos e a restrição das políticas sociais, com a instituição da seletividade e focalização, o estabelecimento de condicionalidades e testes de meio para acesso às políticas sociais, bem como a criação de critérios rigorosos de acesso e o abandono de princípios como a universalidade e a redistributividade.

Na América Latina, sobretudo no Brasil, a crise chega exatamente quando o país vive o processo da inacabada transição democrática, com ampliação de direitos positivados na Constituição Federal de 1988, após um longo período de regime empresarial-militar que implementou políticas sociais com características tecnocráticas, centralizadoras e autoritárias (Boschetti, 2012).

Desde o início da década de 1990, portanto, o Brasil vive um tensionamento permanente entre o processo de distensão ditatorial, com a universalização dos direitos e das políticas sociais e sua materialização em um contexto mundial de crise e de reestruturação do capital em uma perspectiva neoliberal. O resultado desse tensionamento foi a implementação de "contrarreformas" que, desde a década de 1990, atingiram todas as políticas de seguridade social (saúde, previdência e assistência social), a educação e o trabalho. É importante destacar o agravamento desse quadro a partir do golpe parlamentar de Michel Temer, que implementou mais medidas de retirada de direitos, em especial a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016.

Os anos seguintes foram de aprofundamento das políticas de "ajuste fiscal permanente", que nada mais são do que a imposição da austeridade para os investimentos em gastos primários (incluindo as políticas públicas e sociais) e a priorização de recursos destinados ao pagamento de juros, encargos e amortizações da dívida pública (Behring, 2023, p. 387).

Fernanda Cosme e Sara Granemann analisam este quadro em relação às políticas educacionais, demonstrando que há "uma forma de *privatização não clássica* do fundo público por meio da transferência de títulos públicos para os capitais investidos (privados) no ensino superior correspondente à despesa com as matrículas de estudantes com contratos para o financiamento estudantil" (2023, p. 418). Sendo assim,

> O avanço nas políticas de reparação em relação à opressão histórica vivida pela população negra no país se deparou, no caso da educação pública de ensino superior, com o acirramento do desmonte neoliberal, de modo que trabalhadores(as) e estudantes negros(as) ingressam em uma universidade pública em avançado estágio de precarização das condições de trabalho e privatização.

materializam as reflexões de Behring ao analisarem especificamente as políticas educacionais no período posterior ao vigor da EC 95/2016. Segundo as autoras:

> O FIES, o PROUNI e o PROIES, fundos ligados à educação, não são classificados como despesa primária e estão excluídos do teto de gastos do NRF; porém o orçamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) cataloga-se como despesa primária (social). Os subsídios ao ensino superior no FIES são classificados como despesa financeira; no PROUNI, como gasto tributário. E o PROIES é um programa de recuperação fiscal de dívidas tributárias inscritas ou não na Dívida Ativa da União (DAU) (BRASIL, 2016a). Aqui, embora os governos façam pirotecnias para ocultar a natureza das despesas financeiras, são elas que

> sempre determinam a redução de direitos da classe trabalhadora para equilibrar os gastos financeiros. (Cosme; Granemann, 2023)

É pertinente destacar, nesse contexto, a chave de leitura desenvolvida por autores como Dennis de Oliveira (2021) e José Paulo Netto (2022) – em diálogo com Loic Wacquant (2007) –, que analisam as expressões da agudização da questão social contemporaneamente a partir da conjugação da hipertrofia da dimensão/ação repressiva do Estado burguês, que responde ao fenômeno de crescente insegurança social com o endurecimento do aparato repressivo que criminaliza seletivamente as populações "perigosas" (leia-se: jovens homens, negros e moradores das periferias das grandes capitais brasileiras) e, por outro lado, a sua dimensão coesiva e legitimadora: o "novo assistencialismo", a "nova filantropia", que saturam as várias iniciativas que configuram as políticas sociais implementadas desde os anos 1980/1990 para enfrentar o quadro de pauperização contemporânea, isto é, a "questão social".

José Paulo Netto afirma que a política social dirigida aos agora qualificados como excluídos (cada vez mais numerosos) se perfila, reivindicando-se como inscrita no domínio dos direitos, enquanto específica do "tardo-capitalismo": "não tem nem mesmo a formal pretensão de erradicar a pobreza, mas de enfrentar apenas a penúria mais extrema, a indigência – conforme seu próprio discurso, pretende confrontar-se com a pobreza absoluta (vale dizer, a miséria)" (2022).

É precisamente este minimalismo que tem factualmente caracterizado os vários programas que, por via de transferência de renda – "programas de renda mínima" – têm sido implementados em alguns países capitalistas centrais e em muitos países periféricos. A experiência no Brasil e na América Latina tem sido muito pouco promissora: na medida em que não se conjugam efetivamente com transformações estruturais, eles acabam por se apresentar como programas emergenciais e basicamente assistencialistas.

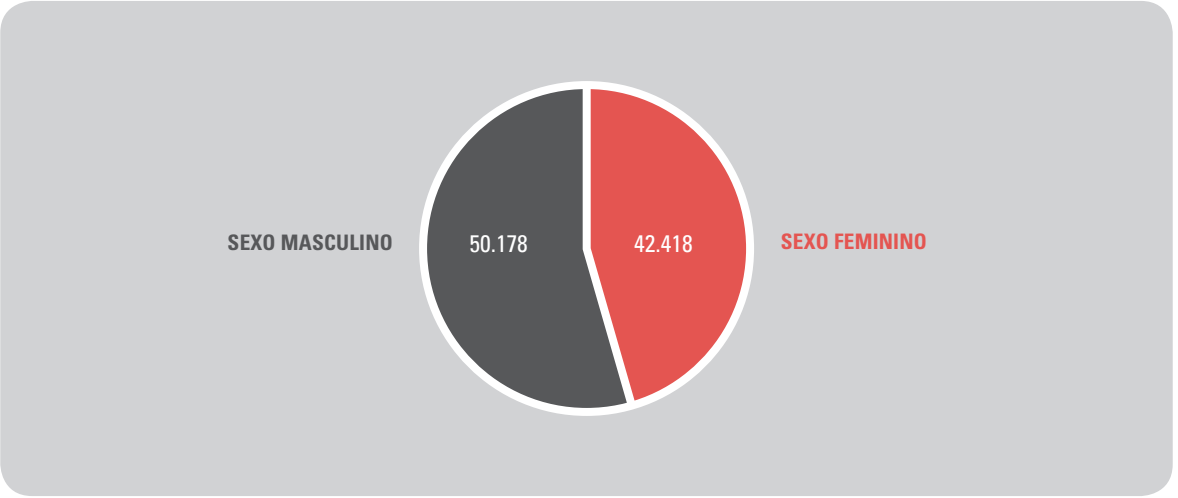
No campo das políticas criminais, os dados nacionais apontam para a correção das análises quanto à caracterização do estado penal como uma resposta ao crescimento da *insegurança social* e não da *insegurança criminal* ao apresentar o Brasil como o país com a terceira maior população carcerária do mundo, segundo dados de 2022 da Secretaria Nacional de Políticas Penais[9]. Encarceramento, predominantemente da população negra, como supostos agentes de crimes contra a propriedade e de tráfico de drogas, sendo estes os que mais levam pessoas às prisões.

É nesse contexto que a articulação orgânica entre a repressão às "classes perigosas" e a assistencialização minimalista das políticas sociais dirigidas ao enfrentamento da "questão social" no Brasil contemporâneo, somadas à manutenção de práticas estruturais racistas na realidade brasileira, constituem uma face contemporânea da barbárie capitalista. De acordo com Dennis de Oliveira, em todos os países de maioria não branca o critério racial tem a funcionalidade de sustentação das clivagens sociais. Sendo assim, a contrarreforma neoliberal se expressa em duas vertentes: criar medidas de contenção de tensões sociais através de políticas compensatórias e intensificar as estruturas de violência com vistas ao extermínio da população negra.

Conclui-se que a implantação da política de cotas estudantis e de reserva de vagas para negros(as) no serviço público se dá no interior de uma universidade pública que sofre constante redução do financiamento público da educação de ensino superior; grande expansão e incentivo da educação do setor privado com a adoção de processos de mercantilização dos serviços; bem como um processo crescente de privatização interna, como novos mecanismos de avaliação, coordenação, controle, administração gerencial e competição entre os professores e professoras. Além disso, as administrações universitárias resistem permanentemente a concretizar de forma plena as disposições legais relacionadas à obrigatoriedade de disponibilidade de 20% das vagas para pretos e pardos (negros) em vestibulares e concursos públicos.

Os dados do Censo da Educação Superior mostram que, mesmo em um cenário que se mantém desde 2012, no qual as mulheres são quase 60% dos estudantes universitários, o perfil-padrão de um docente da graduação continua sendo mais masculino e branco. Ainda que haja um crescimento do número de docentes mulheres, conforme demonstra o gráfico a seguir, o censo do INEP 2022 informa que há 92.596 docentes em universidades federais. Destes, 42.418 docentes são mulheres e 50.178 são homens.

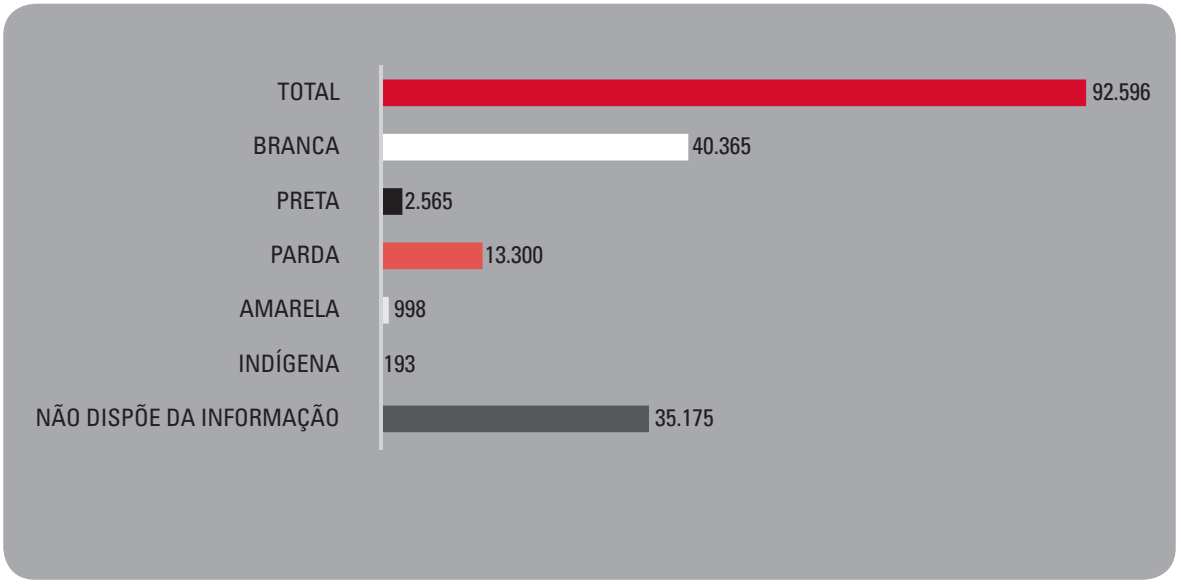
Gráfico 1: Docentes das universidades federais distribuídos por sexo



Fonte: Contribuições para o debate sobre a baixa taxa de novas sindicalizações, a desfiliação e impactos nas seções sindicais do ANDES-SN: o que fazer? Núcleo ALB/UFF. In: Caderno de texto do 40º Congresso do ANDES-SN, 2024.

Quanto ao critério de raça/cor, o Censo 2022 informa que, dos 92.596 docentes, 40.365 se declaram brancos; 2.565, pretos; 13.300, pardos; 998, amarelos; 193, indígenas; e 35.175 não se manifestaram, conforme tabela a seguir.

Gráfico 2: Distribuição de docentes nas universidades federais por raça / cor



Fonte: Contribuições para o debate sobre a baixa taxa de novas sindicalizações, a desfiliação e impactos nas seções sindicais do ANDES-SN: o que fazer? Núcleo ALB/UFF, In: Caderno de texto 40º Congresso do ANDES-SN, 2024.

O pequeno número de docentes negros, negras e indígenas nas universidades públicas, ao lado do alto número de falta de informação sobre os dados de raça/cor, confirma dados do estudo da Universidade Federal do Vale do São Francisco e do Insper, em colaboração com o Movimento Negro Unificado (2024), segundo os quais 74,6% das universidades federais não destinam integralmente as vagas para pessoas negras em seus concursos públicos, de acordo com a Lei nº 12.990/14 (Brasil, 2014). A reserva de vagas de 20% é assegurada pela Lei de Cotas, que, mesmo depois de quase 10 anos, ainda não é cumprida em sua plenitude no serviço público.

Nesse sentido, a luta pela implementação de medidas relativas ao combate da iniquidade racial e social no Brasil, enquanto parte do projeto de construção de uma universidade efetivamente pública e de qualidade, voltada para a maioria da população, permanece cada vez mais necessária. Por essa razão, o enfrentamento ao racismo no interior das instituições por meio da luta pelo cumprimento integral da reserva de vagas da Lei de Cotas em concursos públicos, da luta pela ampliação da reserva de cotas raciais e por políticas de permanência estudantil é imprescindível.

É pertinente ressaltar também que parte do sindicalismo brasileiro se tem voltado, especialmente a partir das últimas três décadas, para o debate e para a realização de iniciativas políticas de combate ao racismo nos locais de trabalho e na sociedade como um todo.

Considerações finais

As reflexões empreendidas até aqui apontam que o Brasil contemporâneo está marcado por sua historicidade. Desse modo, os desafios aos direitos, incluso o direito à educação pública, não podem ser pensados de maneira descolada dos desafios colocados a uma formação social atravessada pelo racismo, que se reatualiza permanentemente a partir da articulação dialética entre o moderno e o arcaico, conformando um quadro de verdadeiro genocídio, para usar a expressão de Abdias Nascimento (2016), da maioria da população negra no Brasil. Tal genocídio se expressa, conforme afirmado, pela segregação socioespacial, pela atribuição dos piores salários e das condições mais precárias e degradantes de vida e trabalho, bem como pela padronização de uma estética nazista que hierarquiza atributos físicos e culturais, entre outros.

As análises de Florestan Fernandes, da década de 1950, nas quais ele descreveu a enorme concentração racial de renda, poder e prestígio social no Brasil por meio dos dados sobre ocupação e formação escolar (1972) ainda são atuais, porque não há indícios de alteração substantiva deste quadro nas últimas décadas, mesmo a partir da implementação das políticas de reparação, como, por exemplo, as políticas de cotas raciais, a reserva para negros(as) em concursos públicos e a demarcação de territórios quilombolas.

No mesmo sentido, a advertência de Lélia Gonzalez (1979) destaca a permanência da condição de miserabilidade e pauperismo que submete de maneira mais profunda mulheres negras no país. Fato que apenas nos últimos anos passou a ser mensurável para além das constatações empíricas, devido à ausência de dados oficiais que atentassem a isso. Atualmente, a média salarial das mulheres negras no Brasil corresponde a menos da metade do salário de um homem branco (60%), de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio de 2015 (PNAD).

Nesse contexto, pleno de traços da barbárie capitalista, é importante destacar que os protestos do movimento negro nas últimas décadas, impulsionados pelo movimento *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam), geraram um ascenso da luta contra o racismo em âmbito mundial no Brasil, ainda que no país esta tenha uma menor intensidade. Cada vez mais negras e negros se assumem como pessoas racializadas, tomam para si essa identidade e a constroem positivamente. Em um país como o nosso, no qual impera o apagamento físico e cultural de tudo que não é branco, o processo de autoafirmação da negritude contribui para abalar o mito da democracia racial, o que sem dúvida é muito positivo, mas, por si só, insuficiente, uma vez que o combate ao racismo requer o aprofundamento da elaboração crítica e uma ação coletiva que supere as concepções orientadas pelo essencialismo identitário e pelo individualismo liberal que disputam a direção política da luta.

É pertinente ressaltar também que parte do sindicalismo brasileiro se tem voltado, especialmente a partir das últimas três décadas, para o debate e para a realização de iniciativas políticas de combate ao racismo nos locais de trabalho e na sociedade como um todo. O ANDES-SN integra este movimento por meio da defesa de um projeto de expansão crescente das universidades públicas (com garantias efetivas de verbas públicas para ampliação das instalações, bibliotecas, laboratórios, pessoal docente e técnico-administrativo) em direção à superação da barreira do vestibular e à garantia de direito de acesso universalizado. Agrega-se a este projeto a luta pela efetiva aplicação da Lei nº 12.990/14, pela defesa da política de cotas e para assegurar condições de vida e de acesso ao ensino básico para a maioria da população, uma vez que a grande maioria dos jovens da classe trabalhadora, majoritariamente negra, não consegue concluir o ensino médio. Certamente, esse é um desafio que deve ser enfrentado por negros e brancos, porém é importante ressaltar que esta luta só está em pauta porque os movimentos negros, há décadas, protagonizam um combate social vigoroso. US

notas

1. Paródia de trecho da música "Passarinhos", de Emicida: "Água em escassez bem na nossa vez / assim não resta nem as barata (é memo!) / Injustos fazem leis, e o que resta pr'ocês? / Escolher qual veneno te mata...".

2. Do livro *Negrosia*, CUTI, 2007.

3. Recentemente um estudante da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) foi assassinado em meio a disputas entre forças milicianas na cidade de Seropédica. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2024/04/08/estudante-morto-tiros-ufrrj.htm. Acesso em: 30 abril 2024.

4. FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. Difusão Europeia do Livro, São Paulo: 1972.

5. Políticas pautadas em ideias de embranquecimento e segregação da população negra, como as políticas sanitárias e educacionais.

6. Crença pseudocientífica de que existem evidências empíricas que apoiam ou justificam o racismo, a inferioridade ou superioridade racial. No Brasil, podemos destacar Cesare Lombroso e Raimundo Nina Rodrigues como seus difusores.

7. Ideologia que enaltece a miscigenação destacando que o Brasil é composto pela relação harmônica entre grupos raciais diversos ao longo de sua formação social, o que teria configurado uma sociedade sem conflitos raciais latentes.

8. Carta Capital, 20/07/2023. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/sociedade/populacao-negra-encarcerada-chega-ao-maior-nivel-da-serie-historica/. Acesso em: 29 abril 2024.

9. Empresa Brasileira de Comunicação. **Secretaria Nacional de Políticas Penais lança Levantamento de Informações Penitenciárias do 2º semestre de 2023:** dados apontam que houve crescimento significativo nas atividades educacionais e laborais, assim como no aumento de vagas. 2024. Disponível em: https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202403/senappen-lanca-levantamento-de-informacoes-penitenciarias-referentes-ao-segundo-semestre-de-2023. Acesso em: 4 junho 2024.

notas

referências

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. *In:* SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

BEHRING, Elaine Rossetti. Fundo Público, Orçamento e Pesquisa *In:* BOSCHETTI, GRANEMANN, KILDUFF e SILVA (orgs.). **Os Direitos não cabem no estado:** trabalho e política social no capitalismo. São Paulo: Usina Editorial, 2023.

BOSCHETTI, Ivanete. América Latina, política social e pobreza: "novo" modelo de desenvolvimento? *In*: SALVADOR, Evilasio *et al.* **Financeirização, fundo público e política social.** São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Institui reserva de vagas para ingresso nas instituições federais de educação superior. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em:03 maio 2024.

_____. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Institui o sistema de cotas raciais nas universidades públicas. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 03 maio 2024.

COSME e GRANEMANN. EC 95/2016: Típica Resposta do Estado à Crise dos Capitais? *In*: BOSCHETTI, GRANEMANN, KILDUFF e SILVA (orgs.). **Os direitos não cabem no estado:** trabalho e política social no capitalismo. São Paulo: Usina Editorial, 2023.

DIEESE. **Desafios e perspectivas para o ensino superior no Brasil:** um estudo do panorama atual. Disponível em: http://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/2024/01/Dieese%20Estudo.pdf. Acesso em: 1 maio 2024.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. Difusão Européia do Livro, 1972.

referências

GONZÁLEZ, Lélia. **A juventude negra brasileira e a questão do desemprego**. UFRJ: Rio de Janeiro, 1979. Disponível em: http://www.leliagonzalez.org.br/. Acesso em: 29 de novembro 2023.

IBGE. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html. Acesso em: 1 maio 2024.

MARTINS, José de Souza. **O cativeiro da terra**, 1979.

MOURA, Clovis. Dialética radical do Brasil Negro. São Paulo: Anita Garibaldi, 1998.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NETTO, J. P. Uma Face Contemporânea da Barbárie. **Revista Novos Rumos**, [S. l.], v. 50, n. 1, 2022. DOI: 10.36311/0102-5864.2013.v50n1.3436.Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/3436. Acesso em: 2 maio 2024.

NÚCLEO do coletivo sindical Andes de luta pela base da UFF "Contribuições para o debate sobre a baixa taxa de novas sindicalizações, a desfiliação e impactos nas seções sindicais do ANDES-SN: o que fazer? *In*: **Caderno do 40 Congresso do ANDES SN**, 2024.

OLIVEIRA, Dennis. **Racismo estrutural:** uma perspectiva histórico-crítica. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

MARCONDES, João Vitor. Cotas Raciais: o que mudou na década da lei de cotas. o que mudou na década da Lei de Cotas. 2022. Disponível em: https://querobolsa.com.br/revista/cotas-raciais-o-que-mudou-na-decada-da-lei-de-cotas. Acesso em: 04 jun. 2024.

WACQUANT, Loic. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria**. Renavan, 2007.

O epistemicídio e a luta antirracista dentro do território acadêmico na Universidade Federal do Espírito Santo

Stéfani Martins Pereira
Mestra em Psicologia Institucional (UFES)
E-mail: stefani.martins.pereira@gmail.com

Resumo: Este artigo analisa o epistemicídio e o racismo na UFES, destacando as dificuldades vividas pelos negros nesse ambiente acadêmico. O epistemicídio é descrito como a destruição sistemática do conhecimento de grupos sociais minoritários, historicamente violentados e com direitos cerceados, como indígenas, negros e quilombolas. A UFES exemplifica essas dinâmicas, enfrentando desafios de inclusão e valorização de saberes não hegemônicos. O racismo na universidade está enraizado em suas estruturas, legitimando hierarquias de conhecimento e poder. A luta antirracista é essencial para a composição de territórios na universidade que permitam o acesso e a permanência de minorias sociais e raciais, tanto na produção de conhecimento quanto na ocupação dos espaços, que são públicos. Algumas conquistas foram possíveis graças às formações de coletividades, como movimentos negros, estudantis e sindicais, que lutam por uma universidade inclusiva, democrática, diversa e antirracista.

Palavras-chave: Epistemicídio. Território. Universidade. Antirracismo.



Desbravando um território

O território a ser desbravado é a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a única universidade pública do estado. O corpo negro, quando entra nesse território acadêmico – que é pensado para a branquitude, que ocupa os lugares de poder –, sente o estranhamento e toda a violência dirigida a ele, seja de forma consciente ou inconsciente, não importando se esse corpo negro está na graduação, na pós-graduação ou na docência. É um corpo estranho que entra e que, para além de ter de provar sua intelectualidade, precisa lutar para ser reconhecido como humano nesse território e para sobreviver a toda sorte de violências produzidas por um racismo que tem licença para matar das mais variadas formas. Dentro do território acadêmico, o epistemicídio é uma das formas mais sofisticadas e cruéis de racismo.

O epistemicídio, entendido como um modo de manifestação do genocídio de uma população minoritária ou como a destruição intencional ou sistemática do conhecimento de determinados grupos sociais, é uma realidade histórica profundamente enraizada nas estruturas sociais, especialmente em contextos de colonialidade e racismo.

No âmbito acadêmico, o epistemicídio se manifesta de maneiras sutis e explícitas, afetando diretamente a produção e a disseminação do conhecimento por parte de grupos historicamente postos à margem, como povos indígenas, negros e quilombolas. Reconhecer o epistemicídio no território acadêmico é condição *sine qua non* na luta antirracista dentro das universidades brasileiras.

O presente artigo vai pensar no território acadêmico e em seus modos violentos de reprodução do epistemicídio, que compõem tecnologias racistas sofisticadas, corroborando para a manutenção dos lugares de poder (pelo saber e pela ocupação do território da universidade) por parte da branquitude. Sabemos que os espaços de poder são majoritariamente e prioritariamente ocupados pela branquitude, por isso analisaremos os modos de existência e resistên-

cia do povo negro através da luta antirracista.

No contexto brasileiro, a universidade é um espaço onde as dinâmicas do epistemicídio se tornam evidentes e sofisticadas, principalmente em instituições que historicamente reproduzem padrões eurocêntricos de conhecimento e de hierarquias sociais. A UFES, como exemplo representativo desse cenário, enfrenta desafios significativos relacionados à inclusão e valorização de saberes e práticas não hegemônicos, especialmente no que diz respeito às diversidades de raça, classe e gênero. A universidade foi fundada em 1954, durante um período de intensas transformações sociais, políticas e econômicas no Brasil. Durante sua trajetória, passou por inúmeras tensões relacionadas à democratização do acesso ao ensino superior e à promoção da diversidade e inclusão dentro do ambiente acadêmico, por meio de movimentos sociais estudantis, sindicais e populares.

O Movimento Negro Capixaba pressionou a UFES por décadas em relação a políticas institucionais antirracistas. Houve tanto pressão externa, dos movimentos sociais, quanto interna, sob a liderança do professor negro Cleber Maciel, do Departamento de História, que lutou incansavelmente no combate ao racismo. Foi ele o primeiro a desenvolver estudos africanos e afro-brasileiros na UFES e também o idealizador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFES), junto com outros docentes negros e negras que vieram depois dele. Em 2007, após muitas universidades brasileiras terem aprovado internamente ações afirmativas, a UFES aprovou as chamadas cotas sociais, compondo sua primeira turma de cotistas, porém em detrimento da proposta do movimento negro, que defendia cotas raciais. Somente em 2012, ela aderiu à Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), que estabelece a reserva de vagas em instituições federais de ensino superior para estudantes de escolas públicas, com critérios adicionais de renda e de raça, além de prever a reserva de vagas para pessoas com deficiência. A implementação da Lei de Cotas na UFES representou um marco importante na busca pela democratização do acesso ao ensino superior, especialmente para estudantes negros, indígenas, quilombolas e de baixa renda. A medida visava reduzir as desigualdades sociais e raciais presentes no sistema educacional brasileiro, promovendo a diversidade e a inclusão dentro da universidade, e se atualizou enquanto ação afirmativa em 2023, através da Lei nº 14.723/23, que, entre outras orientações, incluiu estudantes quilombolas.

O território acadêmico mudou com as cotas; corpos negros trouxeram outra estética para a UFES. Contudo, as tecnologias racistas, que visam desqualificar e manter as relações raciais hierarquicamente delimitadas, se aperfeiçoam à medida que os movimentos de resistência internos tensionam por uma universidade antirracista e alcançam conquistas significativas, especialmente através do letramento racial de negros e brancos.

Diante disso, esse território adquire os relevos dessa história marcada tanto pela violência do epistemicídio quanto pelos silenciamentos advindos das relações de poder no âmbito da hierarquização das relações acadêmicas e das novas tecnologias que se atualizam para perpetuar o racismo. Das rachaduras desses relevos, contudo, emergem os movimentos de resistência da luta antirracista, que chegam através dos corpos negros da graduação, da pós-graduação e da docência, que adentram as frestas e ocupam de forma marginal e potente a universidade.

O epistemicídio enquanto tecnologia racista no território acadêmico

O conceito de epistemicídio, cunhado por Boaventura de Sousa Santos e aqui apresentado a partir da leitura de Sueli Carneiro, remete à destruição sistemática de saberes de determinados grupos sociais, resultando em uma violência que atinge não apenas corpos, mas também formas de conhecimento e modos de vida, como um modo genocida de aniquilação.

A universidade, hegemonicamente tratada como um espaço onde se produz e se reproduz conhecimento, é marcada por relações de poder que muitas vezes silenciam e exterminam saberes e experiências de grupos racializados, contribuindo assim para a perpetuação do epistemicídio. O racismo presente nesse espaço não se restringe apenas a atitudes individuais discriminatórias, mas está enraizado nas estruturas e práticas institucionais, reproduzindo e legitimando hierarquias de conhecimento e poder.

Lancemos um primeiro olhar para os modos de

acesso ao espaço da universidade e para suas implicações. Ao realizar um passeio pelo *campus*, uma pessoa negra que não tem vínculo institucional pode encontrar olhares vigilantes e intimidadores, como se o espaço não fosse público e sua entrada não fosse legítima. Ao ingressar em um curso superior ou em uma pós-graduação, uma pessoa negra que precisa trabalhar não é vista como suficientemente acadêmica, por não possuir o privilégio de ter uma dedicação exclusiva, como se sua estada naquele espaço também não fosse legítima. Ao obterem a aprovação e a nomeação em um concurso público para o cargo de docente, e tendo cumprido o estágio probatório, uma docente negra ou um docente negro podem ser exonerados em decisão intempestiva e injustificável, novamente como se sua permanência nesse espaço não fosse legítima. O mesmo ocorre em relação a servidores técnicos, administrativos e trabalhadores terceirizados.

As forças hegemônicas que atravessam o espaço da universidade selecionam quem entra, quem permanece e quem não cabe nos parâmetros desse território, ditando também o que deve ser feito para nele permanecer. Segundo Grada Kilomba, essas forças se utilizam de máscaras para promover o silenciamento das populações minoritárias, como um instrumento de tortura que "simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento das/os chamadas/os 'Outros': Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar?" (2019, p. 33). Portanto, tais máscaras regulam os modos de performar das pessoas negras nos espaços, como condição para estarmos presentes nas relações hierarquizadas de saber e poder. Ou seja, a universidade pode ser lugar de todos, desde que silenciosos/silenciados.

Embora ela tenha funções que extrapolam a dita produção ou regulação de saberes, quando se trata desse aspecto, é importante analisarmos a forma como os modos hegemônicos de produzir conhecimento podem ser responsáveis pelo apagamento de saberes não hegemônicos:

> Apesar da seriedade dos teóricos brasileiros, percebe-se que muitos deles não conseguem escapar às astúcias da razão ocidental. Aqui e ali podemos constatar em seus discursos os efeitos do neocolonialismo cultural; [...] Seu "*distanciamento científico*" quanto ao seu "*objeto*" [isto é, o negro e o mulato] revela, na realidade, a necessidade de tirar de cena um dado concreto fundamental: enquanto brasileiros, não podemos negar nossa ascendência negro/indígena, isto é, nossa condição de povo de cor. (Gonzalez, 2018, p. 60, grifos da autora)

A autora dispara um alerta sobre o chamado "distanciamento científico", comumente visto como requisito para a realização de pesquisas e imposto como método "tradicional" da ciência, da psicologia e da clínica. No entanto, esse distanciamento acaba colocando com maestria a pessoa negra no lugar de objeto, tirando-lhe a possibilidade de ser sujeito ou de exercer um protagonismo, mesmo quando o assunto é ela própria.

O Movimento Negro Capixaba pressionou a UFES por décadas em relação a políticas institucionais antirracistas. Houve tanto pressão externa, dos movimentos sociais, quanto interna, sob a liderança do professor negro Cleber Maciel, do Departamento de História, que lutou incansavelmente no combate ao racismo.

Ao buscarmos referências de mulheres negras e de homens negros, defrontamo-nos com o apagamento desses sujeitos. É importante ter em mente o que afirma Kilomba: "não é que nós não tenhamos falado, o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas [...]" (2019, p. 51). Sueli Carneiro recorre ao conceito de epistemicídio para falar desse processo de desqualificação do saber, mas avoluma e desenvolve eixos complexos desse conceito em um sentido fundamental, acrescentando que essa morte é uma morte que chega a consumir a capacidade de aprender:

> [...] o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material

> e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento "legítimo" ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta. (Carneiro, 2023, p. 88-89)

O modo de saber eurocêntrico e colonial se coloca como detentor da única linguagem, verdade e produção de conhecimento válidas, ao passo que desqualifica outras linguagens e modos de apreensão do mundo. Como consequência, essa desqualificação de outros saberes atua na reafirmação da hegemonia do conhecimento eurocêntrico e colonial.

Carneiro revela um dispositivo colonial que atua como uma máquina de extermínio em massa, mais letal do que os armamentos mais pesados das grandes guerras mundiais. Uma máquina que mata todo um saber, uma cultura, uma história, entre outras maneiras de transmissão de conhecimento, além de interditar a capacidade de pensar dos sobreviventes. A possibilidade de raciocinar, de aprender, dentro da única perspectiva de conhecimento que permanece: a eurocentrada.

O modo de saber eurocêntrico e colonial se coloca como detentor da única linguagem, verdade e produção de conhecimento válidas, ao passo que desqualifica outras linguagens e modos de apreensão do mundo. Como consequência, essa desqualificação de outros saberes atua na reafirmação da hegemonia do conhecimento eurocêntrico e colonial. Nesse processo, ocorre a negação da humanidade do sujeito não eurocêntrico ou desenquadrado desse padrão hegemônico. Nesse sentido:

> A negação da plena humanidade do Outro, a sua apropriação em categorias que lhe são estranhas, a demonstração de sua incapacidade inata para o desenvolvimento e aperfeiçoamento humano, a sua destituição da capacidade de produzir cultura e civilização prestam-se a afirmar uma razão racializada, que hegemoniza e naturaliza a superioridade europeia. O Não Ser assim construído afirma o Ser. Ou seja, o Ser constrói o Não Ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: autocontrole, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização. (Carneiro, 2023, p. 91)

Esse sujeito colonizador hegemônico atua como homogeneizante, visto que extermina modos de conhecimento e de saber distintos do seu, só existindo como sujeito hegemônico na medida em que o faz, ou seja, na medida em que os homogeneíza. Caneiro apresenta o modelo colonizatório de saber como uma invenção com característica de hegemonia, como um modelo que se sustenta por distanciar/eliminar o que não se enquadra nos moldes eurocêntricos. Assim, o sujeito europeu atua na destruição e na interdição daquilo que se coloca distante da centralidade europeia, a fim de afirmar sua própria centralidade.

Essa oposição entre razão e não razão é trazida nos processos coloniais que marcam a história do Brasil, em que o pensamento eurocêntrico, amparado pela Igreja Católica sob as práticas do jesuitismo, atua para suprimir os conhecimentos da população negra e indígena com tecnologias que envolvem "processos de controle, censura e condenação" (Carneiro, 2023, p. 98). Além do mais, é a Igreja Católica, com os jesuítas, que assume a responsabilidade de implementar as primeiras escolas e universidades no país.

Os espaços acadêmicos, fundados sobre pilares colonizatórios, vistos como o lugar da razão, da produção e transmissão de conhecimento, seguem corroborando para a hierarquização dos saberes em mais e menos puros, mais e menos válidos, mais e menos relevantes, mais e menos científicos, mais e menos acadêmicos. A criação dessas dicotomias estabelece, assim, uma oposição entre mais e menos humanos, de modo que aqueles que se aproximam de um ideal colonial eurocêntrico são considerados dignos de um lugar de humanidade, enquanto aqueles que estão à margem são ainda mais afastados, empurrados para uma classificação de menos humanidade, mais animalesca ou objetificada.

A invenção do conceito de raça pelo sujeito europeu – que o aplicou apenas aos objetos não europeus – torna-se um pilar de sustentação para esses lugares de domínio. A desqualificação da oralidade como linguagem para transmissão de saberes atua como um dos braços do epistemicídio, o que, por sua vez, promove o "rebaixamento cognitivo pela carência material" (Carneiro, 2023, p. 88), pois o processo educativo destitui da população outras formas de transmitir conhecimento além da escrita academicista e de metodologias que visam universalizar os sujeitos, tendo a branquitude como padrão e apagando os sujeitos racializados e seus conhecimentos.

Ademais, o epistemicídio atua comprometendo o acesso à educação formal e a continuidade dos estudos, duramente negados às populações negras desde o período pós-abolição. O fracasso escolar serve como um mecanismo para afastar essa população de um desenvolvimento cognitivo por meio da leitura e da escrita e, simultaneamente, interdita outras vias de aprendizado ao depreciar modos de ensinar e de aprender que se distanciem do que a hegemonia valida como conhecimento (Carneiro, 2023).

Sim, nossa universidade é racista

Quando o povo negro chega ao território universitário, seja pela via da graduação, pós-graduação ou docência, ele sente o peso de não ter semelhantes nos espaços de poder. Os graduandos têm poucas ou nenhuma referência de professoras/es negras/os, os pós-graduandos não encontram orientadoras/es negras/os, e os docentes têm raros ou nenhum colega negro em posições de poder. Na UFES, geralmente reservam ao negro a pró-reitoria, que trata de assuntos estudantis. Pela segunda vez temos uma vice-reitora negra, mas o reitor é sempre um homem branco, talvez para nos mostrar quem de fato tem o poder.

Na universidade, assim como na sociedade, experimentamos uma democracia de baixíssima intensidade no que diz respeito ao povo negro, pois com racismo e sexismo não há democracia, e no território universitário tanto o racismo como o sexismo acabam produzindo e aprofundando o déficit democrático dentro da instituição. Não é à toa que uma universidade com 70 anos, como é o caso da UFES, nunca teve uma reitora mulher; a única mulher eleita foi a professora Ethel Maciel, em 2020, que, no entanto, não chegou a tomar posse. A democracia no território universitário deveria pressupor o direito a ter direitos, porém, no que diz respeito às racialidades oprimidas, esse direito é constantemente violado pelas múltiplas formas de violência produzidas pelo racismo dentro da comunidade acadêmica.

Apesar da mudança estética que as ações afirmativas têm produzido, a universidade ainda não é capaz de acolher e de incluir a diversidade que chega até ela por força de lei, pela luta histórica do movimento negro no Brasil. O corpo negro ainda é um corpo a ser temido, a ser parado, a ser eliminado, através da sofisticada tecnologia racista que é reelaborada a cada avanço. Temos visto no território universitário que uma nova geração de negros e negras emerge dando saltos qualitativos na luta antirracista, exigindo inclusão real e a formulação de políticas institucionais para promoção de equidade de gênero e de raça. As lutas são constantes, mas ainda muito desiguais, uma vez que a branquitude ocupa todos os espaços de poder, da reitoria aos sindicatos, passando pelas representações estudantis.

Os coletivos de negros e negras que ousam sonhar dentro desse território inóspito são agentes civilizatórios que vêm abrindo espaços, criando frestas, insurgindo-se mesmo sendo alvos constantes de extermínio através do epistemicídio.

A UFES está entre as universidades que descumpriram a Lei nº 12.990/2014, que destinava um percentual de 20% das vagas no serviço público para negros e negras. No que diz respeito à docência, só agora em 2024, dez anos depois, a resolução foi aprovada e, mesmo assim, sob o silêncio a respeito das vagas que durante tantos anos não foram destinadas ao povo negro. Essa negativa em obedecer a uma lei federal mostra o quanto o racismo é forte, o quanto a universidade se recusa a ter em seu quadro docente intelectuais negros e negras.

Os docentes negros que chegam ao território são constantemente submetidos a um silenciamento em relação à temática. A universidade se recusa a assumir seu racismo e assim segue se reelaborando através das múltiplas violências dirigidas aos corpos negros, não importando que espaço eles ocupem. Ao

mesmo tempo que se coloca como progressista, ela se mostra incapaz de reconhecer seu próprio racismo, o que seria essencial para que se possa finalmente lutar contra ele. São essas algumas das contradições e dos riscos que emergem de um espaço que frequentemente deslegitima, invisibiliza e atemoriza os corpos negros através de sua sofisticação racista. O racismo e o sexismo recrudescem no território da universidade brasileira, parecendo haver uma licença para nela ser racista, o que desafia inclusive os direitos humanos. Através do epistemicídio, vemos um projeto de extermínio da racialidade indesejada.

Os/as estudantes de graduação, os/as estudantes de pós, os técnicos-administrativos e os docentes negros/as, para além de produzir conhecimento, precisam lutar por sua humanidade, precisam necessariamente resistir. Temos de lutar para que o epistemicídio e outras formas de violência racistas não nos expulsem do território acadêmico, que é nosso por direito. Nessa resistência, quilombos têm sido formados e pessoas brancas têm se juntado à luta daqueles que ousam sonhar e caminhar no sentido real de uma universidade antirracista e democrática, onde a diversidade possa ser afinal celebrada.

Nesse cenário, as mulheres negras, que experienciam discriminação de gênero e de raça, acabam sofrendo uma violência ainda maior, da ordem do insuportável; não por acaso há um alto índice de adoecimento e morte precoce entre mulheres negras dentro do território universitário. Na luta antirracista, essas mulheres são vistas como "raivosas", "agressivas", "militantes" e são totalmente deslegitimadas como intelectuais. À mulher, especialmente à negra, é imposto o silenciamento, a subordinação ao que a branquitude determina, caso contrário ela vira alvo, podendo inclusive sofrer perseguições. O racismo é uma realidade grotesca dentro do território acadêmico, e não o assumir é estratégico em sua manutenção. Fazendo-se de invisível – especialmente aos olhos de uma branquitude que não admite dividir o poder –, ele segue matando e mutilando, pois a morte tem sido uma política de Estado que cruza linhas temporais, repetindo e atualizando suas tecnologias de maneira sorrateira e sofisticada.

Utiliza-se aqui o termo "mutilação" para tratar de algumas das formas atualizadas de morte que chegam aos corpos das mulheres negras, por meio de práticas que colonizam vidas, provocam marcas e arrancam partes. Cada membro arrancado do corpo da mulher a leva para mais longe do lugar de sujeito e a conduz para uma posição de objeto, ou de lixo. Ao conceituar como mutilações as formas de violência que constituem as experiências das mulheres negras, é importante ter em vista que experimentar uma vida com um corpo partido, imóvel, silenciado, invalidado (ainda que amplamente explorado), pode ser interpretado como uma espécie de morte em vida, ou como uma vivência cujas violências levam partes desse corpo enquanto se resiste e se insiste em sobreviver.

> As próprias formas de matar são variadas. No caso específico dos massacres, os corpos despojados de vida são rapidamente reduzidos ao estado de meros esqueletos [...]. Em outros casos, em que a amputação física substitui a morte direta, a remoção de determinados membros abre caminho para o emprego de técnicas de incisão, ablação e excisão, que também têm os ossos como seu alvo preferido. Os vestígios dessa cirurgia demiúrgica persistem por muito tempo após o ocorrido, na forma de figuras humanas por certo vivas, mas cuja integridade corporal foi substituída por pedaços, fragmentos, recortes ou até feridas e cicatrizes enormes que têm a função de expor constantemente ao olhar da vítima e de todos ao seu redor o espetáculo mórbido da dissecção. (Mbembe, 2020, p. 66-67)

Quando Achille Mbembe fala em um segundo tipo de morte, que se distingue da morte literal, ele aponta os efeitos sofridos pelo corpo: tomando os ossos como alvo, tira-se a sustentação desse corpo, tira-se aquilo que o mantém de pé e permite que ele se movimente de forma autônoma. Ao se referir aos "vestígios" do que persiste vivo, o autor elabora um potencial rastro de memória que – mesmo fragmentado, ocultado, transmutado, sangrado, cicatrizado, soterrado – conta a trajetória do que foi, do que não pôde ser, do que resiste ao tempo e às técnicas de mutilação e aterramento, e do que é possível ser nesse corpo partido.

Ao tratar das mutilações como efeito das violências sobre as mulheres negras, entende-se que a experiência de gênero desloca essa mulher para outras camadas de sorrateiras violências que capturam partes

de seus corpos. Lélia Gonzalez fala dos marcadores sociais de "mulata, doméstica e mãe preta" ocupados pela mulher negra, trazendo sua ambivalência nos aspectos de dominação e de resistência. A autora apresenta uma realidade em que a mulher negra era retratada somente sob "uma perspectiva socioeconômica que elucidava uma série de problemas propostos pelas relações raciais. Mas ficava [e ficará] sempre um resto que desafiava explicações" (González, 2018, p. 192).

"Mulata, doméstica e mãe preta" são, portanto, marcadores sociais que o racismo impõe à mulher negra, pelos quais seus/nossos corpos são identificados. A autora propõe uma análise que identifica tanto a problemática desses aspectos socioeconômicos – ignorados pelos discursos hegemônicos quando tomam a mulher negra como objeto de estudo – quanto os lugares de subversão desprezados pelos textos da época, quando a autora afirma que "o lixo vai falar, e numa boa" (González, 2018, p. 193). São aspectos ambivalentes entre a sobrevivência ao racismo pelas mulheres negras, e a subversão que não somente sobrevive mas segue vivente, produzindo modos de vida-resistência mesmo entre os marcadores.

Entre o marcador do racismo pelo qual passa o corpo da mulher negra e a subversão produzida por esses corpos, quando se trata da Mucama, por exemplo, a quem González se refere como a figura personificada na empregada doméstica, que tem uma função mítico-sexual ocultada, mas que aparece no lugar da Mulata do Carnaval, época do ano em que surge como uma "Cinderela" (González, 2018, p. 196).

Assim, essas violências são ocultadas por máscaras como os jargões "É como se fosse da família", em referência à empregada doméstica, ou "Deu a volta por cima" sobre a mulher negra no Carnaval. E as mutilações seguem marcando esses corpos, ao mesmo tempo que a tentativa de ocultar tais violências é cultural, e as transgressões acontecem nas fissuras que são encontradas.

> [...] o que chamamos de Carnaval Brasileiro possui, na sua especificidade, um aspecto de subversão, de ultrapassagem de limites permitidos pelo discurso dominante, pela ordem da consciência. Essa subversão na especificidade só tem a ver com o negro. Não é por acaso que, nesse momento, a gente sai das colunas policiais e é promovida a capa de revista [...]. É nesse momento que a negrada vai pra rua viver seu gozo e fazer sua gozação. (González, 2018, p. 209)

Por um lado, a autora destaca as violências pelas quais os corpos das mulheres passam, mas, por outro, ressalta que – ao contrário do que se vê em um tipo de literatura que lembra apenas a experiência da opressão –, o corpo mutilado vivencia também outras experiências, subvertendo as posições impostas pelos marcadores sociais do racismo.

O corpo ameaçado de ter suas partes arrancadas tem no silêncio compulsório a alternativa para encerrar as sessões de mutilação: ou se cala para se esquivar das lâminas afiadas, fazendo-as parar, ou se cala quando não consegue mais resistir e partes de seu corpo são ceifadas pelas violentas lâminas.

Quais seriam os lugares possíveis no território da universidade para mulheres negras subjugadas aos marcadores da "mulata, mucama e mãe preta"? Para mulheres estudantes de graduações e pós-graduações, pesquisadoras, servidoras, docentes, técnicas e auxiliares de serviços gerais, artistas, atletas e transeuntes dos *campi*? Como as mulheres negras ocupam esse espaço acadêmico?

Apesar das experiências de violência pelas quais passam as mulheres negras na universidade, não basta sobreviver, mas é preciso viver, pulsar. O silenciamento poderia ser a consequência da dominação do corpo negro mutilado que sobrevive. No entanto, produzir resistências pode ser uma força criativa e criadora de outros modos de vida, o que só será possível com a coletividade de corpos negros reivindicando a ocupação desse território.

No entrelaçamento dessas experiências e perspectivas, percebe-se que a resistência e a busca por territórios de liberdade são respostas à violência e ao silenciamento. A necessidade de viver plenamente, pulsar e criar modos de vida diferentes emerge como uma força vital diante da dominação e do epistemicídio. Nesse contexto, os quilombos não são apenas espaços físicos, mas também representações simbólicas da luta por autonomia e reconhecimento, em que a coletividade de corpos negros reivindica sua existência e resistência. A fuga e a busca por território são,

assim, atos de afirmação da própria humanidade e de negação da condição de propriedade do corpo negro.

Segundo Beatriz Nascimento, "o quilombo surge do fato histórico que é a fuga, é o ato primeiro de um homem que não reconhece que é propriedade de outro, daí a importância da migração, a importância da busca do território" (2018, p. 239). É possível conceber, dessa forma, que a fuga dos lugares de dominação e de silenciamento deve ocorrer também no espaço da universidade, seguindo os caminhos do quilombo. A autora também afirma que: "o quilombo representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior autoafirmação étnica e nacional" (2018, p. 294). Nesse sentido, o quilombo possibilita um deslocamento do lugar de objeto, daquele que é falado pelo outro, pelo discurso dominante, para o lugar de sujeito, que pode falar de si.

> [...] o quilombo impunha um significado de profundas raízes históricas na memória social deste grupo, ao mesmo tempo em que funcionava como fator de identidade étnica e social. [...] um local onde a liberdade era praticada, onde os laços étnicos e ancestrais eram revigorados. [...] Em certa medida, aí se desenvolveu o principal fator de coesão grupal que caracteriza o quilombo: a identidade étnica funcionando no seio de uma comunidade. (Nascimento, 2018, p. 167-8)

Sendo a universidade um espaço de produção de conhecimento construído sob uma lógica eurocêntrica, hegemônica e dominadora, nele há fragmentações que indicam quem pode ocupar cada papel (por exemplo, pessoas brancas destinadas à pesquisa acadêmica e pessoas negras, à limpeza), e a neutralização das diferenças se dá pelo silenciamento provocado.

Ao possibilitar um deslocamento do lugar de objeto para o de sujeito, o quilombo se configura como um espaço de força, em que a voz e a narrativa dos negros ecoam e são reafirmadas. Dessa forma, os quilombos podem ser compreendidos como modelos de resistência e de transgressão que oferecem caminhos possíveis para a conquista de espaços e para a transformação das configurações de poder.

(In)conclusões (im)pertinentes

O território-universidade é um espaço complexo e multifacetado, que abrange não apenas os prédios, as atividades acadêmicas e as salas de aula, mas também as relações de poder, os fluxos de conhecimento e as dinâmicas sociais que o permeiam. Nesse contexto, a abordagem teórica de Milton Santos oferece subsídios importantes para a reflexão sobre o papel e a configuração dos espaços universitários na contemporaneidade.

Milton Santos propõe uma visão do território como um lugar de relações e de construções sociais. Para o autor, o território não é apenas um espaço físico, mas também um espaço de poder, onde se manifestam as contradições e conflitos da sociedade. Essa perspectiva nos convida a pensar o território universitário não apenas como um local de ensino e pesquisa, mas também como um campo de disputa e resistência, onde diferentes atores sociais e saberes se entrelaçam e se confrontam.

> Por meio da regulação, a compartimentação dos territórios, na escala nacional e internacional, permite que sejam neutralizadas diferenças e mesmo as oposições sejam pacificadas, mediante um processo político que se renova, adaptando-se às realidades emergentes para também renovar, desse modo, a solidariedade. (Santos, 2001, p. 83)

Sendo a universidade um espaço de produção de conhecimento construído sob uma lógica eurocêntrica, hegemônica e dominadora, nele há fragmentações que indicam quem pode ocupar cada papel (por exemplo, pessoas brancas destinadas à pesquisa acadêmica e pessoas negras, à limpeza), e a neutralização das diferenças se dá pelo silenciamento provocado.

Ao tratar do desenvolvimento dos conhecimentos técnicos, a partir do século XVIII, Michel Foucault procura selecioná-los, normalizá-los, hierarquizá-los e centralizá-los, seguindo as quatro etapas do saber disciplinar. A ciência ocuparia então a função de regular o próprio conhecimento (Foucault, 2010).

> O território tanto quanto o lugar são esquizofrênicos, porque de um lado acolhem os vetores da globalização, que neles se instalam para impor sua nova ordem, e, de outro lado,

> neles se produz uma contraordem, porque há uma produção acelerada de pobres, excluídos, marginalizados. (Santos, 2001, p. 114)

O que o autor chama de espaço banal é aquele espaço do cotidiano, comum, onde as pessoas vivem suas vidas diárias. É o espaço das relações mais imediatas, das atividades rotineiras, das interações sociais mais próximas. Nesse sentido, o espaço banal contrasta com o espaço da globalização, das grandes redes e fluxos globais, que tendem a homogeneizar e a diluir as particularidades locais (Santos, 2001).

A universidade compõe também um território complexo, onde se entrelaçam poder, identidade e produção de conhecimento, mas também onde o espaço banal se encontra com o espaço da globalização, o que resulta em tensões. O espaço banal atuaria como um espaço de resistência e de construção de modos de ocupar a universidade, pois é nesse espaço banal que as pessoas têm a oportunidade de se expressarem e de manterem vivos seus modos de conhecer, de criar e de transmitir conhecimentos.

Para Santos (2021), o território não é apenas o lugar onde a vida acontece, mas também um produto das relações sociais que nele se desenvolvem, sendo moldado por processos políticos, econômicos e culturais. Nesse sentido, o território é um campo de disputa em que diferentes atores buscam exercer seu poder e influenciar a organização do espaço. O autor apresenta as verticalidades e as horizontalidades que compõem o território:

> As verticalidades podem ser definidas, num território, como um conjunto de pontos formando um espaço de fluxos. Esse espaço de fluxos seria, na realidade, um subsistema dentro da totalidade-espaço, já que para os efeitos dos respectivos atores o que conta é, sobretudo, esse conjunto de pontos adequados às tarefas produtivas hegemônicas, características das atividades econômicas que comandam este período histórico. [...] As horizontalidades são zonas da contiguidade que formam extensões contínuas. Esse espaço banal, essa extensão continuada, em que os atores são considerados na sua contiguidade, são espaços que sustentam e explicam um conjunto de produções localizadas, interdependentes, dentro de uma área cujas características constituem, também, um fator de produção. Todos os agentes são, de uma forma ou de outra, implicados, e os respectivos tempos, mais rápidos ou mais vagarosos, são imbricados. Em tais circunstâncias pode-se dizer que a partir do espaço geográfico cria-se uma solidariedade orgânica, o conjunto sendo formado pela existência comum dos agentes exercendo-se sobre um território comum. (Santos, 2021, p. 105-109)

Dessa forma, a verticalidade e a horizontalidade representam duas formas distintas de organização do espaço e de exercício do poder, sendo a verticalidade associada à dominação e à hierarquia, e a horizontalidade associada à igualdade e à democratização das relações sociais. Um território, portanto, é composto por esses dois eixos.

A universidade compõe também um território complexo, onde se entrelaçam poder, identidade e produção de conhecimento, mas também onde o espaço banal se encontra com o espaço da globalização, o que resulta em tensões. O espaço banal atuaria como um espaço de resistência e de construção de modos de ocupar a universidade, pois é nesse espaço banal que as pessoas têm a oportunidade de se expressarem e de manterem vivos seus modos de conhecer, de criar e de transmitir conhecimentos.

Por outro lado, Foucault, em sua análise do biopoder, destaca que o poder de governar a vida e os corpos dos indivíduos passa pelo controle da vida e da morte: "o direito de matar é que detém efetivamente em si a própria essência desse direito de vida e de morte: é porque o soberano pode matar que ele exerce seu direito sobre a vida" (Foucault, 2010, p. 202).

A necropolítica, conceito desenvolvido por Achille Mbembe, complementa essa discussão ao enfatizar o poder de decisão sobre quem vive e quem morre. A necropolítica vai além do biopoder ao considerar não apenas a gestão da vida, mas também a administração da morte, destacando como certas populações são expostas à morte de forma deliberada e como a violência e a guerra são utilizadas como ferramentas de controle e dominação. Assim, a necropolítica revela a dimensão mais extrema do poder, em que o direito de matar se torna uma forma de exercício do poder sobre a vida e a morte dos indivíduos.



> De regra, trata-se de uma morte à qual ninguém é obrigado a reagir. Em vista desse tipo de vida ou desse tipo de morte, ninguém sente nenhum senso de responsabilidade ou justiça. O poder necropolítico opera por uma espécie de reversão entre a vida e a morte, como se a vida não fosse outra coisa senão o veículo da morte. [...] Em grande medida, o racismo é o motor do princípio necropolítico, na medida em que esse é o nome dado à destruição organizada, é o nome de uma economia sacrificial cujo funcionamento exige, de um lado, a redução generalizada do preço da vida e, de outro, a familiarização com a perda. (Mbembe, 2020, p. 68-69)

Este contexto de violência, que se fortalece e se reelabora a cada dia em nosso território acadêmico, que tem sido alvo de denúncias de estudantes, docentes e servidores negros e negras, aumenta ainda mais um déficit democrático do povo negro nesse espaço. A negritude que consegue acessá-lo – através da luta histórica do movimento negro, que sabia que não seria fácil nele permanecer – precisa fazer um esforço dramático para sobreviver em um espaço inóspito pensado para a branquitude.

O movimento negro há décadas tem lutado por um outro projeto de nação, por uma outra universidade, que seja capaz de acolher, incluir e celebrar a diversidade humana. Assim, apesar de toda a violência racista que se reelabora, têm se formado quilombos potentes na graduação, na pós-graduação e na docência. Quilombos que nutrem sonhos libertários e, por isso mesmo, têm conseguido causar fissuras nessa estrutura, no racismo institucional. Construir uma universidade antirracista se constitui como uma missão para os negros e negras que acessam esse espaço, uma missão civilizatória que faz parte da agenda política da resistência.

Percebemos hoje um avanço da consciência negra, que tem dado passos qualitativos na promoção da equidade dentro do território universitário. Apesar das investidas contrárias, o povo negro que acessa a academia não tem silenciado e tem se organizado politicamente, estrategicamente, no sentido de mostrar o quanto a universidade é racista e de propor novos movimentos emancipatórios, convidando também pessoas brancas a se juntarem a essa luta, que não é exclusiva da negritude. Essa luta é civilizatória e vital para a sociedade e para a democracia; não uma democracia da branquitude, e sim a democracia da diversidade.

O povo negro que acessa a universidade não aceita mais o racismo como algo natural, ele quer uma outra universidade, um outro território possível, de modo que a luta antirracista é essencial em todos os espaços universitários. Não é mais aceitável olhar para os espaços de poder e ver somente pessoas brancas, pois isso é expressão do racismo e da violência. A luta antirracista pensa na antítese desse território, na possibilidade de outras construções, sendo, portanto, uma luta da insubordinação, pois queremos espelhos pretos em todos os espaços de poder dentro da universidade, espelhos pretos para dilatar a pupila da branquitude que ainda enxerga o povo negro com um olhar de desconfiança; queremos espelhos pretos que tragam pessoas brancas para lutar conosco por um território onde todos caibam, para que a diversidade possa enfim ser celebrada. US



referências

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras.** Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade.** São Paulo: N-1 edições, 2020.

NASCIMENTO, Beatriz. **Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual**: possibilidades nos dias da destruição. Diáspora Africana: Filhos da África, 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2001.

As cotas raciais em concursos públicos e a presença de pessoas negras no magistério federal: uma análise a partir do contexto do Sudeste brasileiro

Dyego de Oliveira Arruda
Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet/RJ)
E-mail: dyego.arruda@gmail.com

Caroline Oliveira Santos
Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet/RJ)
E-mail: caroline.santos@cefet-rj.br

Resumo: Este artigo tem como pano de fundo a Lei nº 12.990/14, que instituiu cotas para pessoas negras em concursos públicos federais. O objetivo do artigo é analisar dados sobre o pertencimento racial de pessoas que atuam no magistério federal no Sudeste, avaliando a presença de negros/as nesses cargos e apontando caminhos para o aprimoramento da Lei de Cotas. A partir de uma pesquisa exploratória e qualitativa, foram coletados, via Lei de Acesso à Informação, dados sobre o perfil dos servidores de 21 instituições federais do Sudeste. Os dados apontam que é baixa a presença negra no magistério federal: em média, na região estudada, pessoas negras constituem 22,2% dos docentes, enquanto brancos representam 76% do total. Ao interseccionarmos gênero e raça, tem-se que mulheres negras são 8,9% dos docentes, enquanto homens brancos são 43,6% do total. Portanto, esta pesquisa aponta a necessidade de aprimoramentos na Lei nº 12.990/14, para que se tenha maior diversidade racial e de gênero nas instituições.

Palavras-chave: Cotas raciais. Lei nº 12.990/14. Concurso público. Antirracismo. Magistério federal.



Introdução

As cotas (ou reserva de vagas) representam um tipo de ação afirmativa cujo propósito fundamental é possibilitar que grupos historicamente invisibilizados e subalternizados possam acessar espaços que lhes foram sistematicamente negados, sobretudo nas esferas de poder, de protagonismo e de tomada de decisão no contexto da sociedade contemporânea (Vaz, 2023).

Feres Júnior *et al* (2018) ressaltam que, apesar de as cotas serem debatidas e (re)conhecidas pela opinião pública, essas iniciativas não esgotam o espectro mais amplo das ações afirmativas, que também podem assumir a forma de: (i) programas de bolsas de estudo e/ou estratégias de auxílio estudantil voltadas para sujeitos vulnerabilizados; (ii) ações de estímulo à empregabilidade de pessoas com dificuldades estruturais de acesso ao mercado formal de trabalho; (iii) iniciativas relacionadas à concessão de crédito e/ou subsídios públicos a grupos vulnerabilizados; (iv) políticas públicas de acesso à terra e preservação da cultura de povos e comunidades tradicionais; além de (v) programas de reparação financeira e política direcionados a grupos excluídos da sociedade, conferindo direitos e resgatando a dignidade dessas pessoas.

Percebe-se que as cotas raciais, em específico, constituem um conjunto de iniciativas voltadas à garantia de direitos à população negra brasileira, que notadamente foi submetida a processos estruturais de violência e subalternização desde o período da escravidão (Silva; Arruda, 2023). Mesmo no pós-abolição no Brasil, as pessoas negras continuaram a ser exploradas e estigmatizadas em função da lógica do

racismo, que perfaz um sistema de opressão que naturaliza os lugares de precariedade às pessoas negras, ao mesmo tempo que conserva posições de poder e privilégio às pessoas brancas (Bento, 2022). Nesse sentido, são importantes e urgentes as políticas de cotas raciais e as demais estratégias de ação afirmativa voltadas à população negra, tendo como propósito somar esforços na luta antirracista (Almeida, 2019).

Lívia Sant'Anna Vaz (2023) sublinha que cotas raciais só começaram a se tornar uma realidade no Brasil muito tardiamente, já no contexto do século XXI, depois da participação memorável dos movimentos sociais negros na III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada no ano de 2001 na cidade de Durban, na África do Sul. Em suma, foi nesse contexto de Durban que houve um processo sistemático de denúncia à comunidade internacional acerca da gravidade do racismo no Brasil, de modo que foi a partir desse momento que o Estado brasileiro começou a se comprometer com a instrumentalização de políticas públicas de ação afirmativa voltadas à população negra, incluindo as cotas com recorte racial (Heringer, 2022).

Considera-se que a primeira política pública de ação afirmativa emblemática, voltada à população negra, que surgiu após a conferência de Durban foi a Lei nº 10.639, promulgada em 2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo da educação básica (Brasil). Anos depois, em 2010, promulgou-se a Lei nº 12.288, que instituiu o chamado Estatuto da Igualdade Racial e trouxe a previsão legal de uma série de direitos à população negra nos campos da saúde, educação, cultura, liberdade religiosa, acesso à terra, trabalho e moradia digna (Brasil, 2010).

No espectro das cotas com recorte racial, em 2012 verificou-se o início da vigência da Lei nº 12.711, que instituiu um sistema de reserva de vagas para estudantes provenientes de escolas públicas e em condição de vulnerabilidade socioeconômica (incluindo, neste espectro, pessoas negras e indígenas) para acesso aos cursos técnicos e de graduação das instituições federais de ensino (Brasil, 2012). Dois anos depois, em 2014, houve finalmente a promulgação da Lei nº 12.990, foco específico do presente artigo, que criou um sistema de cotas raciais, reservando para pessoas autodeclaradas negras a proporção de 20% das vagas em concursos públicos federais (Brasil, 2014).

Volpe e Silva (2016) apontam que as cotas raciais em concursos públicos, ao abrigo da Lei nº 12.990/2014, além de possibilitarem que mais pessoas negras acessem oportunidades de trabalho no serviço público, também permitem a emergência do debate racial nas organizações públicas, estimulando a cultura do respeito, da tolerância e da diversidade racial na administração pública. O fato de um maior quantitativo de negros/as ocupar funções públicas faz com que a população negra (que é a maioria absoluta dos cidadãos brasileiros) sinta-se mais confortável, segura e representada ao procurar os equipamentos públicos, melhorando a eficiência dos serviços públicos (Andrade; Castro Pinto, 2020). Ademais, a maior presença de pessoas negras no funcionalismo público é elemento importante para o combate às manifestações de assédio e violência nesses espaços, contribuindo com a difusão de práticas antirracistas (Ângelo; Souza; Arruda, 2022).

Quando voltamos a nossa atenção especificamente para as cotas raciais nos cargos públicos das instituições federais de ensino, incluindo o campo do magistério federal[1], fica evidente que uma maior presença de pessoas negras nesses espaços representa um mecanismo potente para a (re)valorização de novas epistemes e temáticas para ensino e pesquisa, amplificando o potencial transformador e antirracista das Universidades, Cefet's e Institutos Federais (Bernardino-Costa; Borges, 2021).

De toda maneira, a despeito da potência e importância da política pública de cotas raciais em concursos públicos, Mello e Resende (2019), bem como Bulhões e Arruda (2020), apontam que há lacunas, principalmente quando se considera o processo de implementação da Lei de Cotas Raciais por determinadas autarquias públicas, incluindo as instituições federais de ensino. Segundo os autores, as lacunas na implementação das cotas raciais nos certames públicos resultam na reserva de um quantitativo de vagas aquém do que ocorreria caso os ditames da Lei 12.990/2014 fossem respeitados de forma mais criteriosa, a partir de práticas efetivamente engajadas com a luta antirracista.

Coutinho e Arruda (2022) sublinham que as lacunas na implementação da Lei nº 12.990/2014 são especialmente evidentes e graves nos concursos para o magistério federal. Ainda segundo os autores, essa insistência por parte das instituições federais de ensino em negligenciarem a importância das cotas raciais nos concursos públicos para o magistério decorre do caráter elitista que ainda atravessa essa carreira, de modo que os grupos hegemônicos – predominantemente brancos – insistem em empreender artimanhas das mais variadas para que continuem a se perpetuar nesses espaços, minando o potencial transformador e antirracista das cotas raciais nos concursos públicos para as carreiras universitárias.

Corroborando com esta visão, Dias Filho (2022) ressalta que é diminuta a presença de pessoas negras no magistério federal, tanto nas Universidades quanto na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. De toda maneira, a despeito de Coutinho e Arruda (2022), Mello e Resende (2019), Bulhões e Arruda (2020) e mesmo Dias Filho (2022) ressaltarem a baixa presença de negros/as no magistério federal, ainda assim os autores não exploram e discutem os números e/ou a proporção desta baixa presença negra e da consequente sobrerrepresentação de brancos/as nesses cargos, dificultando, portanto, a realização de inferências acerca da magnitude em que a política de cotas raciais nos concursos públicos para o magistério federal ainda precisa avançar no contexto brasileiro.

Dessa maneira, tendo como pano de fundo os aspectos acima sumarizados, este artigo tem como objetivo analisar os dados relativos ao pertencimento racial das pessoas que ocupam cargos no magistério das instituições federais de ensino do Sudeste brasileiro, conjecturando acerca da baixa presença de negros/as nesses cargos e apontando possíveis caminhos a partir dos quais seja possível implementar a Lei nº 12.990/2014 de maneira mais efetiva nos concursos públicos para o magistério federal.

É importante ressaltar que a ênfase deste artigo nas instituições federais de ensino do Sudeste brasileiro, em específico, decorre da importância desta região geográfica que, por ser a mais populosa, concentra as instituições federais de ensino com o maior número de alunos e, por conseguinte, com o maior quantitativo de docentes que ocupam a carreira do magistério federal. Conforme levantamento feito no âmbito da presente pesquisa, das 108 instituições federais de ensino brasileiras, 30 delas (28% do total) estão na região Sudeste.

Chama a atenção que o Art. 5º da Lei nº 12.990/2014 (cujos detalhes serão esmiuçados na próxima seção deste manuscrito) prevê a criação de um sistema de monitoramento e avaliação dos efeitos da Lei de Cotas Raciais em concursos públicos, ao passo em que o Art. 6º da mesma lei estabelece um prazo inicial de vigência dos mecanismos por ela previstos por um período de 10 (dez) anos, que seriam completados em 9 de junho de 2024 (Brasil, 2014). De toda maneira, segundo relatório técnico coordenado por Oliveira, Santos e Santos (2024), com dados relativos ao ano de 2024, a operacionalização das cotas raciais em concursos públicos ainda não atingiu, em sua primeira década de vigência, os resultados desejados em termos de promoção de maior diversidade racial nas autarquias públicas, de modo que é fundamental, ainda segundo os autores, a construção de estudos e reflexões que apontem caminhos para a continuidade desse tipo de medida.

Na circunstância em que a versão final deste artigo foi redigida e enviada para publicação na *Universidade e Sociedade*, o Supremo Tribunal Federal (STF, 2024) prorrogou, por meio de medida cautelar decorrente do julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 7654/2024, a vigência dos efeitos da Lei nº 12.990/2014 até que o Congresso Nacional discuta o tema, tendo em vista atingir o prazo inicial de 10 anos de vigência da referida lei, conforme especificado em seu Art. 6º. O Senado Federal, por seu turno, aprovou o Projeto de Lei (PL) nº 1.958/2021, que amplia a vigência e o escopo das cotas raciais em concursos públicos, porém o tema está para ser pautado na Câmara dos Deputados, o que ainda não tem prazo para ocorrer (Senado Federal, 2024).

Portanto, fica evidente que a relevância deste artigo está na sistematização de dados, análises e reflexões que auxiliem no debate acerca da importância da vigência dos efeitos da política pública de cotas raciais em concursos públicos, contribuindo para a tão necessária e importante luta antirracista no Brasil.

Características, potências e fragilidades da Lei nº 12.990/2014

A Lei federal nº 12.990/2014, que determinou a institucionalização das cotas raciais em concursos públicos, prevê, em seu Art. 1º, a reserva de 20% das vagas aos indivíduos autodeclarados negros (pretos e pardos) nos certames públicos para cargos na administração federal (Brasil, 2014).

De todo modo, para que o percentual indicado seja efetivamente aplicado, a quantidade total de vagas oferecidas no concurso público, conforme prevê o § 1º do Art. 1º da Lei nº 12.990/2014, deve ser igual ou superior a 3 (três) (Brasil, 2014). Isso significa, em termos práticos, que um edital de concurso público que ofereça apenas uma ou duas vagas sequer possibilita a condução dos procedimentos para que sejam elaboradas listas de cotistas negros/as aptos/as a serem convocados a tomar posse nesses cargos.

Desde os primeiros anos de vigência da Lei de Cotas Raciais em concursos houve uma série de embates, provenientes de segmentos da sociedade contrários a esse tipo de política pública, não raro argumentando que a institucionalização das cotas raciais em concursos poderia ferir dispositivos constitucionais, sobretudo no que se refere aos princípios da impessoalidade e eficiência na administração pública, previstos no Art. 37 da Constituição Federal (Brasil, 1988).

Além disso, a Lei nº 12.990/2014, em seu Art. 3º, prevê o direito de os/as candidatos/as negros/as concorrerem, de forma concomitante, tanto para as vagas reservadas quanto para aquelas voltadas para a ampla concorrência. Na hipótese de um/a candidato/a negro/a obter um desempenho que o/a classifique nas vagas da ampla concorrência, a legislação prevê que essa pessoa seja convocada na lista geral da ampla concorrência – e não na lista de candidatos/as aprovados/as nas vagas reservadas pelo critério racial. Tal medida, vale frisar, é importante para que o percentual definido pela legislação não figure enquanto um patamar máximo de acesso de pessoas negras ao serviço público, impedindo que esses indivíduos possam ocupar as vagas da ampla concorrência caso tenham desempenho suficiente para isso (Bulhões; Arruda, 2021).

Outro aspecto que merece ser sublinhado acerca da legislação em análise é o fato de que o referido dispositivo legal prevê um prazo de 10 (dez) anos de vigência, a partir da data de sua publicação. Conforme já destacamos na seção introdutória deste artigo, o Congresso Nacional, na circunstância em que este texto foi redigido, ainda não terminou de debater a temática, de modo a garantir a continuidade dos efeitos da Lei de Cotas Raciais em concursos públicos. No entender de Dias Filho (2022), a menção a esse prazo-limite confere muita instabilidade aos efeitos da política de cotas raciais no serviço público. Além disso, ainda segundo o autor, esse prazo de uma década é muito curto se considerarmos que as políticas de cotas raciais almejam reparar as violências e subalternizações a que pessoas negras foram submetidas em função de mais de três séculos de vigência do período escravocrata no país, com todas as suas consequências que certamente perduram até hoje na formação social brasileira.

Desde os primeiros anos de vigência da Lei de Cotas Raciais em concursos houve uma série de embates, provenientes de segmentos da sociedade contrários a esse tipo de política pública, não raro argumentando que a institucionalização das cotas raciais em concursos poderia ferir dispositivos constitucionais, sobretudo no que se refere aos princípios da impessoalidade e eficiência na administração pública, previstos no Art. 37 da Constituição Federal (Brasil, 1988).

Diante deste cenário, o Supremo Tribunal Federal foi instado a se pronunciar sobre o tema, de modo que, no ano de 2017, por meio do julgamento da Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC) nº 41, a mais alta instância do judiciário brasileiro referendou, por unanimidade, o caráter constitucional da Lei nº 12.990/2014, destacando que as cotas raciais em concursos perfazem medida de justiça social que em nada ferem os princípios da impessoalidade e eficiência na administração pública, uma vez que, em última análise, o expediente do concurso público de provas e títulos, com critérios e conteúdos isonômicos, permanece vigente para a completude dos pleiteantes a um cargo público – seja por intermédio do direito às vagas legalmente reservadas ou não.

No julgamento da ADC nº 41/2017, o STF sugeriu encaminhamentos para a adequada implemen-

tação da Lei 12.990/2014, sublinhando quatro diretrizes fundamentais:

> (i) os percentuais de reserva de vaga devem valer para todas as fases dos concursos; (ii) a reserva deve ser aplicada em todas as vagas oferecidas no concurso público (não apenas no edital de abertura); (iii) os concursos não podem fracionar as vagas de acordo com a especialização exigida para burlar a política de ação afirmativa, que só se aplica em concursos com mais de duas vagas; e (iv) a ordem classificatória obtida a partir da aplicação dos critérios de alternância e proporcionalidade na nomeação dos candidatos aprovados deve produzir efeitos durante toda a carreira funcional do beneficiário da reserva de vagas. (STF, 2017, p. 2/3)

Para além do aspecto constitucional, os argumentos normalmente mobilizados por críticos da política de cotas raciais também dão conta de uma suposta fragilidade da fiscalização quanto ao efetivo pertencimento racial dos postulantes às vagas reservadas, uma vez que logo nos primeiros anos de vigência da Lei nº 12.990/2014 bastava uma autodeclaração do/a candidato/a atestando a sua autopercepção como negro/a para que fizesse jus às cotas raciais nos concursos.

Nesse sentido, a fim de dirimir possíveis fraudes na implementação das cotas raciais, foram institucionalizadas, a partir de 2016, as chamadas bancas de heteroidentificação, conforme procedimentos disciplinados pela Orientação Normativa nº 3/2016 e pela Portaria Normativa nº 4/2018, ambas do então Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (Brasil, 2016 e 2018).

Em suma, as comissões de heteroidentificação são instâncias compostas por cinco membros, distribuídos equilibradamente por critérios de gênero, raça, etnia e naturalidade, de modo que a função destas comissões é conferir tão somente os aspectos relativos ao pertencimento racial do candidato a uma vaga reservada pela Lei nº 12.990/2014, de modo a evitar o possível cometimento de fraudes. Não compete às bancas de heteroidentificação questionar o aspecto da autodeclaração do/a candidato/a. Segundo Cruz (2023), essas bancas avaliam tão somente se o postulante a uma vaga reserva é efetivamente sujeito de direito (ou não) à política pública que, no caso das cotas raciais, originou-se a partir de um propósito inequívoco de conferir direitos à população negra, historicamente oprimida pelo racismo e excluída dos espaços de poder e protagonismo da sociedade.

Dados sistematizados em nota técnica do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), elaborados por Silva e Lopez (2021), apontam que a composição racial dos servidores públicos civis da União mudou em 2020, comparativamente aos dados de duas décadas atrás. Nesse sentido, segundo a fonte em questão, no ano de 1999 as pessoas negras (pretas e pardas) eram 30,8% do total de servidores/as com vínculo ativo com o governo federal, segundo dados do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (SIAPE). Já em 2020, as pessoas negras representavam 35,1% dos vínculos ativos, um crescimento, nesse intervalo de duas décadas, de 4,3 pontos percentuais.

De toda maneira, quando olhamos para os dados relativos às pessoas brancas com vínculos ativos com o governo federal, Silva e Lopez (2021) apontam que, em 1999, brancos/as compunham 48,2% do funcionalismo públicos federal, proporção que passou, no ano de 2020, para 56,6% do total – um aumento de 8,4 pontos percentuais nesse período de duas décadas.

Dessa maneira, embora as duas primeiras décadas do século XXI tenham proporcionado um crescimento da presença de negros/as no funcionalismo federal, essa ampliação se deu em proporção menor em relação à presença de brancos/as no serviço público federal. Além disso, considerando os dados mais recentes da pesquisa de Silva e Lopez (2021), percebe-se que pessoas negras estão sub-representadas no serviço público, tomando por base que, segundo dados do último Censo Demográfico do IBGE realizado em 2022, 55,5% da população absoluta do país se reconhece, em termos étnico-raciais, como negra (preta ou parda) (Belandi; Gomes, 2024).

Portanto, a partir dos argumentos acima sistematizados, constata-se que a despeito da potência em torno da Lei nº 12.990/2014, as medidas proporcionadas por essa legislação ainda precisam ampliar o seu escopo e ser aprimoradas, a fim de que haja maior diversidade racial no serviço público.

Ângelo, Souza e Arruda (2022), além de Dias Filho (2022), sugerem que as cotas raciais em concursos públicos, tal como preconizado pela Lei nº

12.990/2014, são um mecanismo que pode ser muito potente para a transformação da sociedade a partir da oferta de serviços públicos por parte de servidores/as que espelhem, a partir de suas próprias características fenotípicas, a diversidade étnico-racial que compõe a sociedade brasileira. De toda maneira, são várias as artimanhas, invariavelmente atravessadas pelo racismo, colocadas diante das cotas raciais em concursos públicos para que a sua implementação não provoque os efeitos desejados em termos de uma maior presença de pessoas negras no funcionalismo público federal.

Nos últimos anos há um acúmulo de análises e reflexões que apontam para a existência de mecanismos que impedem que a Lei nº 12.990/2014 alcance os seus efeitos desejados em concursos públicos para diversos cargos e áreas, tais como na carreira de Diplomata (Matsuoka; Silva, 2021); na Polícia Federal, em distintos cargos, incluindo os de delegado (Santos, 2021); na Procuradoria Geral da Fazenda Nacional (Sobrinho, 2020); além dos certames para autarquias, empresas e fundações públicas com finalidades específicas, tais como a Fundação Oswaldo Cruz (Adriano; Vieira; Carvalho, 2021). Em todos os casos, um elemento comum que atravessa a operacionalização dos concursos públicos para essas instituições é, como resultado do certame público, a reserva de um menor quantitativo de vagas em relação àquelas que, em estrita observância aos dispositivos da Lei nº 12.990/2014, deveriam ser efetivamente destinadas às pessoas negras (Oliveira; Santos; Santos, 2024).

As comissões de heteroidentificação são instâncias compostas por cinco membros, distribuídos equilibradamente por critérios de gênero, raça, etnia e naturalidade, de modo que a função destas comissões é conferir tão somente os aspectos relativos ao pertencimento racial do candidato a uma vaga reservada pela Lei nº 12.990/2014, de modo a evitar o possível cometimento de fraudes. Não compete às bancas de heteroidentificação questionar o aspecto da autodeclaração do/a candidato/a.

Em uma investigação a partir do contexto dos concursos públicos para cargos técnico-administrativos da UFRJ, Bulhões e Arruda (2020) detectaram que não é incomum que as autarquias, ao operacionalizarem os editais de concurso público, se valham da interpretação de que a Lei nº 12.990/2014 só é válida caso a quantidade de vagas para um mesmo cargo/área seja igual ou superior a 3 (três). Vale reiterar, nesse sentido, que, embora a Lei nº 12.990/2014 faça alusão a um quantitativo mínimo de vagas que "aciona" a necessidade de reserva das cotas raciais, essa legislação é muito direta ao pontuar que esse mínimo de vagas deverá se dar para o concurso público como um todo – e não para um cargo/área específico.

Sendo assim, com base na interpretação acima – que já foi, inclusive, suficientemente rechaçada pelo STF, quando do julgamento da ADC nº 41/2017, conforme argumentamos anteriormente –, as instituições não raro se valem, de forma deliberada, da estratégia de segmentação de vagas, oferecendo, no edital do concurso público, uma quantidade inferior a três vagas e, dessa maneira, não possibilitando que os dispositivos da Lei nº 12.990/2014 sejam devidamente acionados (Bulhões; Arruda, 2020; Cruz, 2023).

Ademais, não é incomum que, no edital de abertura do concurso, haja apenas uma ou duas vagas (e, dessa maneira, não se providencia a reserva de vagas para negros/as), de modo que ao longo da vigência do concurso várias pessoas aprovadas nas etapas de provas e títulos são convocadas, sem que a proporção dos 20% de vagas reservadas a negros/as seja respeitada (Dias Filho, 2022).

Coutinho e Arruda (2022), assim como Mello e Resende (2019), ressaltam que as negligências na reserva de vagas para pessoas negras, ao abrigo da Lei nº 12.990/2014, são especialmente evidentes nos concursos públicos para o magistério federal, cujos editais costumam ter poucas vagas, não raro oferecidas de forma segmentada por unidade de ensino e/ou departamento específico.

Na pesquisa de Mello e Resende (2019), em específico, na qual os autores analisaram mais de três mil editais de concursos para o magistério em 63 universidades brasileiras, entre 2014 e 2018, verificou-se que das mais de 15 mil vagas oferecidas no período em todas essas universidades, menos de 5% delas foram efetivamente ocupadas por pessoas que se autodeclaram negras. Complementando essa perspectiva, Cou-

tinho e Arruda (2022), que se debruçaram na análise dos editais de concurso para o magistério federal no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, perceberam que, no intervalo entre 2014 e 2019, todos os editais da instituição convocaram cotistas negros em percentual abaixo dos 20% estipulados pela Lei nº 12.990/2014, sendo que o maior percentual foi evidenciado no concurso regido pelo edital nº 23/2018, em que 12,06% dos docentes convocados eram cotistas negros.

Não obstante, outro aspecto que merece ser sublinhado é o fato de que a própria maneira como os concursos para o magistério federal são normalmente conduzidos, com bancas examinadoras majoritariamente brancas e masculinas, acaba fazendo com que o processo de avaliação de candidatos/as negros/as (sobretudo mulheres negras) seja atravessado pela lógica do racismo e do sexismo, impedindo que haja maior presença negra e, particularmente, de mulheres negras nos espaços acadêmicos brasileiros (Alencar, 2021).

Conforme nos ensina Kimberlé Crenshaw (2002), a interseccionalidade, que perfaz a articulação entre as dimensões de raça e gênero, implica que mulheres negras sejam colocadas em posições de maior vulnerabilidade, violência e invisibilidade, sobretudo em uma sociedade marcada pela lógica do racismo, do sexismo e do patriarcado, tal como a sociedade brasileira. Cristiane Soares (2020) complementa esta perspectiva acrescentando que, no espaço da docência universitária, a posição de invisibilidade de professoras negras é especialmente evidente, sobretudo em áreas consideradas mais elitizadas – tais como as engenharias e as ciências da saúde –, de modo que essas mulheres encontram barreiras desde os concursos públicos para ingresso na carreira até nas oportunidades para desenvolvimento e crescimento profissional.

Portanto, as ponderações sumarizadas nos parágrafos anteriores apontam para a importância de que haja processos de aprimoramento na implementação da Lei nº 12.990/2014 nos concursos públicos, de uma maneira geral, e nos concursos para o magistério federal em específico. Dessa maneira, consideramos que um bom caminho para aventar essas possibilidades e urgência do aprimoramento da Lei nº 12.990/2014 nos concursos públicos para o magistério federal seja conhecer o perfil étnico-racial das pessoas que ocupam esses cargos. Nas próximas seções deste artigo, então, nos dedicaremos a este exercício, com foco na reflexão em torno da magnitude de pessoas negras (pretas e pardas) nos cargos do magistério federal nas instituições federais de ensino do Sudeste brasileiro.

Procedimentos metodológicos da pesquisa

Em termos metodológicos, a presente pesquisa é de natureza qualitativa, ou seja, trata-se de uma investigação eminentemente flexível, cujo propósito fundamental é levantar questões, inferências, hipóteses e premissas que ajudem a descortinar e a compreender determinado fenômeno (Gamboa, 2003). Nesse sentido, é importante pontuar que a presente pesquisa também tem abordagem exploratória, uma vez que o fenômeno investigado neste trabalho é bastante contemporâneo, já que a temática das ações afirmativas e das cotas raciais no contexto brasileiro ainda é significativamente recente, de modo que apenas na última década é que se verificou um adensamento do conjunto de pesquisas e análises sobre ela (Vaz, 2023; Günther, 2006).

> Nos últimos anos há um acúmulo de análises e reflexões que apontam para a existência de mecanismos que impedem que a Lei nº 12.990/2014 alcance os seus efeitos desejados em concursos públicos para diversos cargos e áreas.

É importante ressaltar que, a despeito deste artigo se valer de dados numéricos, essas informações quantitativas serão analisadas e compreendidas a partir de uma perspectiva qualitativa e exploratória. Dessa maneira, não será pretensão deste artigo trazer à baila análises determinadas e "fechadas". A nossa pretensão, aqui, é suscitar a reflexão e o debate, chamando a atenção para as lacunas em torno da implementação da Lei nº 12.990/2014 e para a consequente baixa presença de pessoas negras no magistério federal, ressaltando a importância de que sejam instrumentalizados mecanismos que façam com que as cotas raciais em concursos públicos sejam mais efetivas.

Vale ainda sublinhar que a perspectiva qualitativa deste artigo coaduna com o desejo de compreender, em profundidade, determinados fenômenos sociais que não são facilmente compreensíveis a partir de uma lente quantitativa. Dessa maneira, optamos por cotejar os dados e informações numéricas sistematizadas no âmbito desta pesquisa com a nossa experiência enquanto pesquisadores/as do campo das relações étnico-raciais e das políticas públicas de ações afirmativas no contexto brasileiro, particularmente, a partir de um olhar qualitativo para pensar a produção de conhecimento a partir de fenômenos que são socialmente determinados.

Os dados para a presente pesquisa foram obtidos no intervalo de outubro/2023 a janeiro/2024, a partir de consulta às próprias instituições federais de ensino do Sudeste brasileiro via Lei de Acesso à Informação – Lei nº 12.527/2011. Em suma, partindo da interface do sistema Fala.BR, que é a Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação do governo federal, acionamos os dispositivos da Lei nº 12.527/2011 para requerer às instituições federais de ensino a relação de servidores/as da referida autarquia, bem como o cargo ocupado, a data da posse, o pertencimento étnico-racial, o gênero, a idade e a escolaridade de cada pessoa.

É fundamental sublinhar que não requeremos, em momento algum, dados nominais dos/as servidores/as nem informações que pudessem identificá-los/as. Portanto, a nossa meta foi observar os dados de maneira agregada. Ademais, é notório que a Lei de Acesso à Informação, entre uma série de dispositivos, preconiza a obrigatoriedade de que dados sejam fornecidos pela administração pública para fins de pesquisa científica e acadêmica de interesse público – o que notadamente é o caso da investigação que deu origem ao presente artigo.

Das 31 instituições federais de ensino (entre Universidades, Institutos Federais, Cefets e Colégio Pedro II) que desenvolvem atividades no Sudeste brasileiro, 18 delas retornaram a nossa solicitação, dando-nos acesso aos dados requeridos. Nos casos específicos da Universidade Federal de Viçosa (UFV), da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ[2]), os dados foram obtidos a partir dos portais institucionais de cada uma das Universidades e sistematizados no mês de janeiro/2024. Dessa maneira, essas três instituições também foram consideradas no escopo da presente pesquisa.

Foi curioso constatar, na interlocução com as 10 instituições federais de ensino que não oportunizaram acesso aos dados requeridos, os vários motivos mobilizados para argumentar acerca desta negativa. Em suma, esses motivos gravitaram desde a falta de equipe técnica suficiente para levantar e analisar os dados (embora essa análise prévia jamais tenha sido requerida em nossa petição inicial), até o impedimento de disponibilização dos dados em função do risco de que alguma pessoa fosse identificada na instituição, tendo certos dados pessoais sensíveis, a exemplo da sua autoidentificação étnico-racial, expostos para escrutínio público. Porém é fundamental reiterar que, na requisição original dos dados, expusemos que o nosso desejo era acessar os dados de maneira anonimizada, sem a identificação nominal, portanto, de quaisquer que fossem as pessoas.

Quadro 1: Instituições federais de ensino analisadas na pesquisa

Instituição	Sigla	UF	Quantidade de servidores/as em exercício
Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	ES	3.660
Universidade Federal do ABC	UFABC	SP	1.580
Universidade Federal de São Carlos	UFSCar	SP	2.387
Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	MG	3.516
Universidade Federal de Lavras	UFLA	MG	1.375
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	MG	8.087
Universidade Federal de Ouro Preto	UFOP	MG	1.678
Universidade Federal de São João del-Rei	UFSJ	MG	1.488
Universidade Federal de Uberlândia	UFU	MG	4.888
Universidade Federal de Viçosa	UFV	MG	3.130
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	UFVJM	MG	1.405
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	RJ	12.124
Universidade Federal Fluminense	UFF	RJ	7.132
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ	RJ	2.331
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca	Cefet/RJ	RJ	1.456
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	IFSP	SP	5.016
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais	IFMG	MG	2.467
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais	IFSULDEMINAS	MG	1.312
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro	IFTM	MG	1.178
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense	IFFLUMINENSE	RJ	1.707
Colégio Pedro II do Rio de Janeiro	CPII	RJ	2.107

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

O quadro 1 sistematiza, portanto, as instituições a cujos dados dos/as servidores/as em efetivo exercício no momento da requisição tivemos acesso. É crucial ressaltar que os dados discutidos no contexto deste artigo referem-se ao cômputo total de servidores/as que atuam na instituição, independentemente do departamento, *campi* ou setor específico nos quais trabalham.

Vale ressaltar que, no quadro 1, os dados mencionados acerca da quantidade de servidores/as em exercício referem-se a todas as pessoas com algum vínculo com a instituição e que estavam em atividade no momento da obtenção dos dados, seja na condição de servidores/as do quadro permanente, seja na condição de professores temporários/substitutos, estagiários ou mesmo médicos residentes.

De toda maneira, à medida que começamos a nos debruçar sobre os dados que nos foram disponibilizados, a seguinte questão nos moveu: afinal, qual é o pertencimento étnico-racial especificamente dos/as professores/as que atuam nas instituições federais de ensino do quadro 1?

Logo, quando começamos a requerer acesso aos dados partimos da perspectiva de que as informações atualizadas sobre cor/raça dos/as servidores/as públicos federais existiam nos sistemas de gestão do governo federal, afinal, ao longo do ano de 2023 houve um processo de atualização cadastral das informações funcionais e pessoais dos/as servidores/as (incluindo o dado sobre cor/raça), conforme determinou a Portaria SGP/SEDGG/ME Nº 1.455/2022, alterada pela Portaria SEGRT/MGI Nº 410/2023.

É oportuno sublinhar que os dados sobre os quais tivemos acesso foram sistematizados no software Excel, por intermédio do uso do recurso de "tabelas dinâmicas". Não obstante, valemo-nos da análise temática para levantar inferências a partir dos dados previamente sistematizados, tendo como premissa a avaliação cuidadosa de seus padrões, particularidades e possíveis inter-relações, conforme sugere Souza (2019).

Afinal, qual o perfil racial do magistério federal das instituições no Sudeste brasileiro?

Para detectarmos o perfil racial das pessoas em cargos efetivos no magistério federal nas instituições federais de ensino, optamos por considerar, no caso das Universidades, os/as servidores/as que atuam nas carreiras do Magistério Superior, que são mais corriqueiras neste tipo de instituição; ao passo que nos Cefets, no Colégio Pedro II e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sistematizamos as pessoas que atuam no Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), que compõem a maioria das pessoas que atuam no magistério nessas instituições. Embora haja pessoas que atuam nas Universidade Federais e que são da carreira do magistério EBTT, por exemplo, optamos por não considerar esse grupo, para priorizarmos o tipo de cargo, ligado ao magistério, que é mais habitual em cada tipo de instituição. Em todos os casos, não consideramos também os/as professores/as temporários/as e/ou substitutos/as e tampouco levamos em consideração os cargos de Professor Titular Livre. De toda maneira, é importante sublinhar que esses cargos temporários/substitutos e de Professor Titular Livre compõem uma parcela muito diminuta nas instituições.

O quadro 2 traz a sistematização da cor/raça das pessoas que atuam no magistério em cada uma das instituições do Sudeste brasileiro consideradas na pesquisa. Vale ressaltar, por ser oportuno, que os dados que nos foram disponibilizados pelas instituições, relativos ao pertencimento racial das pessoas, seguem o padrão do IBGE, no qual o indivíduo pode se autodeclarar, em termos raciais, a partir de cinco categorias: amarelo, branco, indígena, pardo e preto. A categoria negro/a, vale ressaltar, é uma categoria política, que representa o somatório das pessoas que se autodeclaram pretas e pardas. Dessa maneira, os dados da última coluna na porção mais à direita do quadro 2 foram decorrentes do somatório, em termos proporcionais, dos docentes que se autodeclaram pardos e pretos.

Quadro 2: Cor/raça das pessoas em cargos efetivos no magistério federal

Instituição	Total de docentes	Valores em % em relação ao total de docentes					
		Amarelo	Branco	Indígena	Pardo	Preto	Negro
UFES	1.761	0,9	74,6	0,6	20,2	3,8	24,0
UFABC	817	6,0	80,9	0,2	10,3	2,6	12,9
UFSCar	1.276	3,4	87,4	0,0	7,9	1,3	9,2
UFJF	1.556	1,2	82,7	0,3	13,4	2,5	15,9
UFLA	776	1,3	80,8	0,3	15,7	1,9	17,6
UFMG	2.878	1,0	80,2	0,1	15,9	2,7	18,6
UFOP	918	0,8	67,8	0,5	25,5	5,4	30,9
UFSJ	877	1,5	77,2	0,2	17,9	3,2	21,1
UFU	1.752	2,4	80,8	0,1	14,1	2,7	16,8
UFV	1.142	1,2	75,9	0,3	19,4	3,2	22,6
UFVJM	830	1,0	61,2	0,2	31,1	6,5	37,6
UFRJ	3.930	0,9	83,0	0,2	12,9	3,1	16,0
UFF	3.062	0,7	83,3	0,3	11,8	4,0	15,8
UFRRJ	1.156	1,2	74,7	0,5	18,1	5,5	23,6
Cefet/RJ	729	0,7	69,1	0,7	23,9	5,6	29,5
IFSP	2.598	3,9	77,9	0,2	13,2	4,8	18,0
IFMG	1.154	0,6	63,9	0,1	30,2	5,2	35,4
IFSULDEMINAS	557	1,3	81,9	0,2	12,9	3,8	16,7
IFTM	571	0,9	73,6	0,2	21,7	3,7	25,4
IFFLUMINENSE	988	0,6	69,2	0,1	25,3	4,8	30,1
Colégio Pedro II	1143	0,1	70,6	0,4	21,3	7,5	28,8
Média[3]		1,5	76,0	0,3	18,2	4,0	22,2

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

De um modo geral, os dados sistematizados no quadro 2 evidenciam de maneira muito direta o quão embranquecido é o lugar da docência nas instituições federais de ensino do Sudeste brasileiro. Em média, 76% dos docentes no magistério federal nas instituições consideradas na presente pesquisa se autodeclararam brancos. A maior proporção foi evidenciada na UFSCar, em que 87,4% dos/as professores/as são brancos. A menor proporção foi verificada na UFVJM, em que 61,2% do total de professores/as se reconhecem como pessoas brancas. De qualquer forma, a despeito de a UFVJM apresentar a menor proporção entre todas as instituições consideradas na presente pesquisa, ainda assim essa taxa é muito superior em relação ao percentual de pessoas (49,9% do total) que, na composição populacional de todos os estados do Sudeste brasileiro, se reconhecem como brancas.

Quando interseccionamos a dimensão de gênero com a questão racial, é possível perceber que mulheres negras ocupam um lugar de significativa invisibilidade: em média, [...] mulheres negras são apenas 8,9% do total de pessoas que atuam no magistério nas instituições pesquisadas [...]

Assim sendo, o que se vê é uma sobrerrepresentação de brancos/as no lugar da docência nas instituições federais de ensino. Nesse sentido, o contraponto desse cenário é a baixa presença de pessoas negras no magistério federal: em média, pessoas negras (pretas e pardas) são 22,2% da categoria de professores/as das instituições federais de ensino, em um contexto no qual, em toda a região Sudeste, 49,3% das pessoas se autodeclaram negras.

Quando interseccionamos a dimensão de gênero com a questão racial, é possível perceber que mulheres negras ocupam um lugar de significativa invisibilidade: em média, conforme é possível verificar no quadro 3, mulheres negras são apenas 8,9% do total de pessoas que atuam no magistério nas instituições pesquisadas, ao passo que homens negros são 13,6%, mulheres brancas, 32,1% (mais de 3,6 vezes a presença de mulheres negras) e homens brancos, 43,6%, de modo que estes últimos sujeitos constituem o grupo majoritário. Portanto, não parece ser exagero afirmar que a docência nas instituições federais de ensino é predominante branca e masculina na região Sudeste e, provavelmente, esse cenário não deve ser muito diferente nas outras macrorregiões brasileiras.

Quadro 3: Cor/raça interseccionada com gênero no magistério federal no Sudeste brasileiro[4]

Instituição	Homens - % em relação ao total[5]						Mulheres - % em relação ao total					
	Amarelo	Branco	Indígena	Pardo	Preto	Negro	Amarelo	Branco	Indígena	Pardo	Preto	Negro
UFES	0,4	38,8	0,4	12,0	2,3	14,3	0,5	35,8	0,2	8,1	1,5	9,6
UFABC	4,2	52,4	0,2	7,8	1,5	9,3	1,8	28,5	0,0	2,4	1,1	3,5
UFSCar	1,8	47,9	0,0	3,9	0,9	4,8	1,6	39,5	0,0	4,0	0,4	4,4
UFJF	0,6	44,9	0,1	7,9	1,7	9,6	0,5	37,9	0,1	5,5	0,8	6,3
UFLA	0,9	50,0	0,3	10,1	1,2	11,3	0,4	30,8	0,0	5,7	0,8	6,5
UFMG	0,5	43,7	0,1	9,3	1,3	10,6	0,6	36,5	0,0	6,5	1,4	7,9
UFOP	0,1	40,8	0,3	14,8	3,2	18,0	0,7	26,9	0,2	10,7	2,3	13,0
UFSJ	0,8	43,3	0,2	12,2	1,8	14,0	0,7	33,9	0,0	5,7	1,4	7,1
UFU	1,3	45,3	0,0	8,8	1,6	10,4	1,1	35,5	0,1	5,3	1,1	6,4
UFV	0,9	44,7	0,3	12,7	1,1	13,8	0,4	31,2	0,0	6,7	2,0	8,7
UFVJM	0,7	32,7	0,2	15,9	4,3	20,2	0,2	28,6	0,0	15,2	2,2	17,4
UFF	0,4	44,4	0,2	6,8	2,4	9,2	0,3	38,9	0,1	5,0	1,6	6,6
UFRRJ	0,5	41,9	0,3	9,3	3,4	12,7	0,7	32,8	0,3	8,7	2,2	10,9
Cefet/RJ	0,4	46,5	0,7	16,5	3,3	19,8	0,3	22,6	0,0	7,4	2,3	9,7
IFSP	2,7	53,5	0,2	9,1	2,9	12,0	1,3	24,4	0,0	4,1	1,9	6,0
IFMG	0,4	40,1	0,1	20,1	3,2	23,4	0,2	23,7	0,0	10,1	2,0	12,1
IF SULDEMINAS	0,5	47,8	0,2	8,8	2,2	11,0	0,7	34,1	0,0	4,1	1,6	5,7
IFTM	0,4	44,3	0,2	13,1	2,8	15,9	0,5	29,2	0,0	8,6	0,9	9,5
IF FLUMINENSE	0,3	42,3	0,1	16,6	3,4	20,0	0,3	26,9	0,0	8,7	1,3	10,0
Colégio Pedro II	0,1	27,3	0,3	9,0	3,1	12,1	0,0	43,3	0,1	12,3	4,4	16,7
Média	0,9	43,6	0,2	11,2	2,4	13,6	0,6	32,1	0,1	7,2	1,7	8,9

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Trazendo a perspectiva de Lélia Gonzalez (2020) e Kimberlé Crenshaw (2002) para a reflexão, percebe-se que a intersecção entre as dimensões de gênero e de raça coloca mulheres negras (sobretudo as pretas, que são apenas 1,7% do total de professoras/es nas instituições estudadas) em uma condição de significativa invisibilidade. Dessa forma, a despeito de o lugar do magistério federal ser refratário às mulheres, essa aversão é especialmente perversa em relação às mulheres negras, que tanto são oprimidas por serem mulheres quanto por serem negras. Nos termos de Grada Kilomba (2019), as mulheres negras são compulsoriamente submetidas a um racismo genderizado, que soma as camadas de opressão do racismo e do sexismo para manter essas pessoas em uma condição de vida permanentemente precária.

É importante considerarmos, de maneira particular, a relevância e potência do escrutínio público enquanto elemento que induz as instituições a tomarem atitudes em prol de maior diversidade. Nesse sentido, os movimentos da sociedade civil – incluindo o movimento negro –, além dos movimentos estudantis, têm um papel preponderante em ocupar determinados espaços institucionais e exigir que a Lei nº 12.990/2014 seja considerada com o devido respeito que essa política pública merece.

Portanto, os dados sistematizados nesta seção do artigo apontam para a constatação de que a Lei de Cotas Raciais em concursos públicos, a despeito de estar em vigor desde 2014 com a promulgação da Lei nº 12.990, ainda não foi capaz de mudar de maneira consistente o padrão eminentemente embranquecido e masculino da docência nas instituições federais de ensino do Sudeste brasileiro.

Em linhas gerais, fica evidente que a dimensão do racismo – e o racismo genderizado, no caso de mulheres negras – impede que corpos negros acessem o lugar da docência universitária nas instituições públicas federais de ensino. Entendemos, com base em nossa experiência acumulada sobre o tema, que esse racismo pode se manifestar: (i) no conjunto de artimanhas para que as vagas reservadas para pessoas negras não estejam previstas nos editais de concursos públicos; (ii) na especificação, nos editais dos concursos, de exigências que impedem que pessoas negras concorram às vagas; (iii) na atuação de bancas examinadoras que empreendem mecanismos e/ou consideram aspectos, no processo de avaliação das candidaturas, que fazem com que candidatos/as negros/as não sejam aprovados/as nos certames; e (iv) na naturalização da ideia de que pessoas negras não estão aptas ou mesmo não devem estar em lugares de prestígio e de (re)produção de conhecimentos científicos, tamanha a força que o racismo ainda tem na formação social brasileira, conforme assevera Silvio Almeida (2019).

É possível conjecturar – conforme sinalizaram Coutinho e Arruda (2022), Mello e Resende (2019) e Dias Filho (2022), já citados ao longo deste artigo – que as artimanhas empreendidas nos concursos públicos para o magistério federal, que impedem que as cotas raciais sejam efetivamente colocadas em prática, têm sido bastante efetivas em conservar a lógica de naturalização das ausências de pessoas negras (especialmente de mulheres negras) nos lugares da docência nas instituições federais de ensino.

Além disso, é fundamental ponderar que a maior presença de homens brancos nas instituições federais de ensino muito provavelmente deve resultar em presença maciça desse perfil de pessoas nos cargos e funções de direção, chefia e coordenação, que são espaços em que decisões estratégicas – a exemplo da distribuição de vagas e da composição da banca examinadora de um concurso público de provas e títulos – são tomadas e articuladas.

Sendo assim, é fundamental que se empreendam mecanismos para que a Lei de Cotas Raciais em concursos públicos seja perene e mais efetiva, a ponto de reverter o padrão embranquecido da composição racial dos/as docentes nas instituições federais de ensino, fazendo com que tais instituições espelhem – inclusive na composição de seu professorado – a diversidade étnico-racial da população brasileira.

Afinal, como é possível amplificar os efeitos da Lei nº 12.990/2014 no magistério federal?

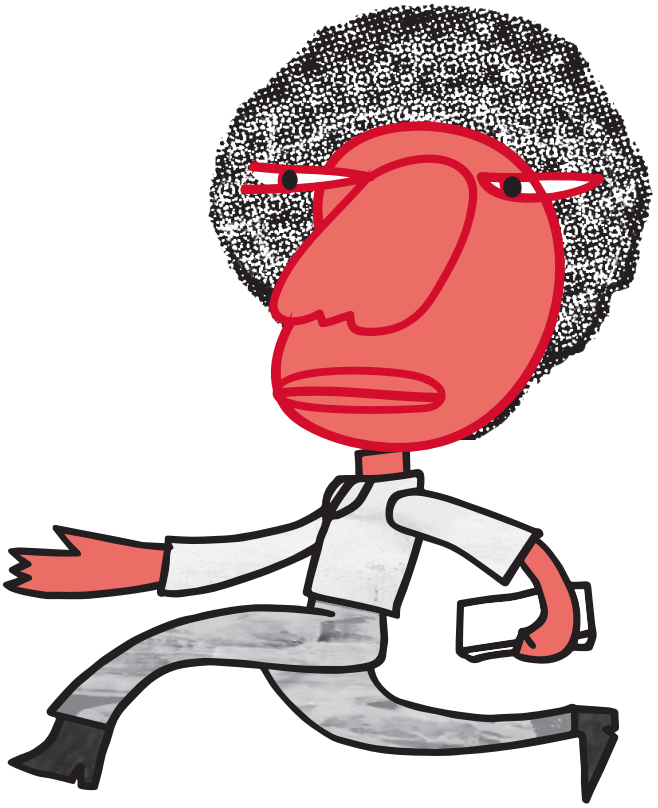
Em linhas gerais, este artigo demonstrou que a composição do perfil racial das pessoas que ocupam cargos efetivos no magistério federal no Sudeste brasileiro se dá de maneira que homens brancos são maioria absoluta nessa carreira, ao passo que as presenças negras (em especial, de mulheres negras) ainda são minoria. Embora os dados deste artigo tenham sido apresentados de maneira agregada, é possível conjecturar que em alguns departamentos e áreas consideradas mais elitizadas – a exemplo da medicina, do direito e de algumas engenharias – essa presença negra tende a ser ainda menor.

Assim, é inegável a necessidade de que a Lei nº 12.990/2014 seja aprimorada na sua implementação no âmbito dos concursos para o magistério federal. Um bom ponto de partida para esse aprimoramento poderia ser a criação de protocolos, submetidos ao escrutínio público, que induzam as instituições a respeitarem a proporção de 20% considerando a completude das vagas oferecidas nos editais de concurso público – e não somente para um cargo/área específico.

Entre esses protocolos, é possível considerar: (i) a necessidade de que sejam consideradas todas as vagas do edital de concurso público (e não somente as vagas para um certo cargo e/ou área específica); (ii) a importância de que, após divulgados os resultados do concurso, seja respeitada a proporção de 20% nas convocações para as vagas que surgirem após o certame em si, ao longo da vigência do edital; (iii) a criação de procedimentos técnicos que façam com que haja uma lista de cotistas negros/as aptos/as a serem convocados/as para os mais diversos cargos e/ou áreas; e (iv) a realização de concursos que prevejam a reserva de vagas para determinadas áreas, departamentos e/ou instituições em que a presença de pessoas negras esteja em proporção abaixo do percentual de negros/as na composição étnico-racial da Unidade da Federação em que atue a instituição federal de ensino.

É importante considerarmos, de maneira particular, a relevância e potência do escrutínio público enquanto elemento que induz as instituições a tomarem atitudes em prol de maior diversidade. Nesse sentido, os movimentos da sociedade civil – incluindo o movimento negro –, além dos movimentos estudantis, têm um papel preponderante em ocupar determinados espaços institucionais e exigir que a Lei nº 12.990/2014 seja considerada com o devido respeito que essa política pública merece.

Além disso, é essencial que as instituições, sobretudo aquelas com percentuais muito baixos de pessoas negras em seu professorado (a exemplo da UFSCar e UFABC), compreendam que é fundamental reservar vagas nos seus concursos públicos para o magistério, sobretudo nas áreas/departamentos mais embranquecidos. Nesse ínterim, seria crucial que as instituições fizessem mapeamentos com relação à presença de pessoas negras em cada um dos seus departamentos, de modo que as áreas mais embranquecidas, quando da ocorrência de um concurso público para aquela área, seriam submetidas à reserva de vagas para pessoas negras até que a composição racial de cada departamento e/ou área funcional das instituições espelhasse a própria composição racial do estado da federação em que esteja instalada essa Universidade, Cefet ou Instituto Federal.



Outro aspecto importante é a criação de protocolos institucionais, também passíveis de serem submetidos ao escrutínio público, que determinem a observância de critérios de diversidade racial e de gênero na composição das bancas examinadoras dos concursos de provas e títulos para cargos efetivos no magistério federal. Conforme já argumentamos anteriormente, é muito comum que essas bancas examinadoras sejam predominantemente compostas por homens brancos, que acabam empreendendo maneiras e estratégias de avaliação que têm como resultado a aprovação de outros homens brancos no concurso. Dessa forma, é crucial quebrar esse ciclo, fazendo com que a avaliação seja conduzida por um perfil mais diverso de pessoas que emprestarão ao concurso um olhar mais sensível para avaliar as candidaturas de maneira mais justa, inclusiva e antirracista.

Por fim – mas não menos importante – é essencial que haja todo um processo de mobilização, sobretudo em termos políticos, para a continuidade da política pública de reserva de vagas em concursos públicos. Conforme argumentamos ao longo deste artigo, é evidente que a Lei nº 12.990/2014 apresenta fragilidades e carece de aprimoramentos. Porém essas lacunas não podem constituir, em hipótese alguma, pretextos para que essa lei seja descontinuada. Pelo contrário: a constatação central deste artigo vai no sentido de apontar a urgência da adequada implementação e do aprimoramento da Lei de Cotas Raciais em concursos públicos para que as instituições públicas de ensino, em algum momento no futuro próximo, sejam espaços mais inclusivos e diversos em termos raciais. US

notas

1. O magistério federal, conforme aponta a Lei nº 12.772/2012, engloba as carreiras: (i) de Professor do Magistério Superior (MS), mais comuns nas Universidades Federais; e (ii) de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), que são mais recorrentes nos Cefets e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

2. No caso específico da UFRJ, só não obtivemos os dados segmentados por gênero e cor/raça dos/as professores/as que atuam na instituição.

3. Trata-se da média aritmética simples das proporções de cada uma das instituições federais de ensino consideradas na pesquisa.

4. No quadro 3, comparativamente ao quadro 2, apenas os dados da UFRJ não foram obtidos, uma vez que a página de transparência ativa da instituição não possibilita a intersecção entre as dimensões de gênero e cor/raça.

5. Os percentuais foram calculados em relação ao total de pessoas em cada instituição, independentemente do pertencimento racial.

notas

referências

ADRIANO, Valéria Cristina Cardoso; VIEIRA, Nelson Passagem; CARVALHO, Andréa da Luz. A implantação da cota para negros em concurso público na Fiocruz: avanços e desafios no enfrentamento do racismo institucional. **Boletim de Análise Político-Institucional (BAPI/IPEA)**, Brasília, n. 31, p. 55-61, 2021.

ALENCAR, Alexandra. Re-existências: notas de uma antropóloga negra em meio a concursos públicos para o cargo de magistério superior. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 64, n. 3, p. 1-22, 2021.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Ed. Pólen, 2019.

ANDRADE, Mariana Dionísio; CASTRO PINTO, Eduardo Régis Girão de. Políticas públicas para a articulação de gênero e raça: meios para garantir a representatividade política e jurídica da mulher negra no Brasil. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 296-316, 2020.

ANGELO, Cristina Aparecida Pimenta; SOUZA, Mário Luiz de; ARRUDA, Dyego de Oliveira. Dilemas e desafios em torno da inclusão de pessoas negras a partir das cotas raciais em concursos públicos. **Revista Barbarói** (USCS), Santa Cruz do Sul, v. 1, n. 61, p. 85-101, 2022.

BELANDI, Caio; GOMES, Irene. **Censo 2022:** pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda. 2024. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/. Acesso em: 5 jun. 2024.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; BORGES, Antonádia. Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na pós-graduação da Universidade de Brasília. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 42, p. 1-18, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 138, seção 1, 21 jul. 2010.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 169, seção 1, 30 ago. 2012.

referências

BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos federais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 109, 10 jun. 2014.

BRASIL. Orientação Normativa nº 3, de 1 de agosto de 2016. Dispõe sobre regras de aferição da veracidade da autodeclaração prestada por candidatos negros. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 147, 02 ago. 2016.

BRASIL. Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2018. Regulamenta o procedimento de heteroidentificação. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 68, 10 abr. 2018.

BULHÕES, Lucas Mateus Gonçalves; ARRUDA, Dyego de Oliveira. As possibilidades de aprimoramento na implementação das cotas raciais em concursos públicos: reflexões a partir do contexto da UFRJ. **Boletim de Análise Político-Institucional (BAPI/IPEA)**, Brasília, n. 31, p. 139-145, 2021.

BULHÕES, Lucas Mateus Gonçalves; ARRUDA, Dyego de Oliveira. Cotas raciais em concursos públicos e a perspectiva do racismo institucional. **Revista Nau Social**, Salvador, v. 11, n. 20, p. 5-19, 2020.

COUTINHO, Gabriela dos Santos; ARRUDA, Dyego de Oliveira. A implementação das cotas raciais nos concursos públicos para o magistério federal: um olhar a partir do Colégio Pedro II. **Mana – Estudos em Antropologia Social**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 3, p. 1-33, 2022.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CRUZ, Natalia Francisconi Lacerda. A atuação das comissões de heteroidentificação da UFRJ: um olhar a partir da reserva de vagas para pessoas negras nos concursos para cargos técnico-administrativos em educação. **Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais)** – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Rio de Janeiro: Cefet/RJ, 2023.

DIAS FILHO, Marcos Napoleão do Rêgo Paiva. Branquitude e política de cotas para docentes nas Universidades: uma análise a partir do contexto da Universidade Federal da Bahia. **Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais)** – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Rio de Janeiro: Cefet/RJ, 2022.

FERES JÚNIOR, João et al. **Ação afirmativa**: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, 2003.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.

HERINGER, Rosana. Ação afirmativa e igualdade racial no ensino superior brasileiro no período 2005-2022. **Advir – Revista da Associação dos Docentes da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 43, p. 7-14, 2022.

referências

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MATSUOKA, Emiko Aparecida de Castro; SILVA, Leonardo Passinato. As políticas de ações afirmativas no concurso de admissão à Carreira de Diplomata: experiências e desafios. **Boletim de Análise Político-Institucional (BAPI/IPEA)**, Brasília, n. 31, p. 63-70, 2021.

MELLO, Luiz; RESENDE, Ubiratan Pereira de. Concursos públicos para docentes de universidades federais na perspectiva da Lei 12.990/2014: desafios à reserva de vagas para candidatas/os negras/os. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 161-184, 2019.

OLIVEIRA, Ana Luisa; SANTOS, Alisson Gomes dos. SANTOS, Edmilson Santos dos (Coords.). **Relatório de pesquisa baseado em evidências – a implementação da lei nº 12.990/2014**: um cenário devastador de fraudes. Petrolina/PE: UNIVASF, 2024.

SANTOS, Andersson Pereira dos. A experiência da Polícia Federal na implementação da reserva de vagas para candidatos negros nos seus concursos públicos. **Boletim de Análise Político-Institucional (BAPI/IPEA)**, Brasília, n. 31, p. 45-53, 2021.

SENADO FEDERAL. **Senado aprova renovação de cotas raciais no serviço público**. 2024. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias. Acesso em: 5 jun. 2024.

SILVA, Tatiana Dias; LOPEZ, Felix Garcia. Cor ou raça do serviço civil ativo do executivo federal (1999-2020). **Nota Técnica – Publicação Preliminar**. Brasília: IPEA, 2021.

SILVA, Vanessa Almeida da; ARRUDA, Dyego de Oliveira. O mito da democracia racial e seus reflexos na percepção social sobre as políticas públicas de ações afirmativas no Brasil. **Boletim de Conjuntura** (BOCA), Boa Vista, v. 16, n. 48, p. 681-701, 2023.

SOARES, Cristiane Barbosa. Interseccionalidade de gênero e raça na docência do ensino superior: representatividade, visibilidade e resistência. **Dissertação (Mestrado Educação em Ciências)** – Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Uruguaiana: Unipampa, 2020.

SOBRINHO, Omar Inês. Políticas afirmativas e seus desafios na Administração Pública: o caso da Procuradoria Geral da Fazenda Nacional. **Dissertação (Mestrado em Administração)** – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAPE) da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Rio de Janeiro: EBAPE/FGV, 2020.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019.

STF – SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Ação Declaratória de Constitucionalidade n. 41 – Distrito Federal**. Brasília: STF, 2017.

STF – SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **STF prorroga validade das cotas raciais em concursos públicos**. 2024. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/noticias. Acesso em: 5 jun. 2024.

VAZ, Lívia Sant'Anna. **Cotas raciais**. São Paulo: Jandaíra, 2023.

VOLPE, Ana Paula Sampaio; SILVA, Tatiana Dias. **Reserva de vagas para negros na administração pública**. Relatório de Pesquisa. Brasília: IPEA, 2016.

O debate sobre a eficácia das cotas raciais para docentes nas universidades

Ilzver de Matos Oliveira
Professor da Universidade Federal de Sergipe (UFS)
E-mail: ilzver@academico.ufs.br

Luiz Ismael Pereira
Professor da Universidade Federal de Viçosa (UFV)
E-mail: luiz.ismael@ufv.br

Oilda Rejane Silva Ferreira
Mestranda em Direito na Universidade Católica do Salvador (UCSal)
E-mail: oildarejane@gmail.com

Resumo: Este texto apresenta os resultados iniciais do projeto "Análise da eficácia das ações afirmativas para ingresso de docentes nas universidades públicas e o impacto sobre as políticas de financiamento de CT&I (2014-2021)", aprovado na Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 – Faixa A – Grupos Emergentes – Chamada Universal 2021 e que está sendo executado na Universidade Federal de Sergipe. O problema de pesquisa envolve compreender a efetividade do sistema de ações afirmativas raciais pós-2014 nas universidades públicas de três regiões do país: Sul, a mais branca (72,6%); Nordeste, a mais preta (13%); e Norte, a mais parda (67,2%), segundo o Censo 2022 do IBGE. Conclui-se que, após 10 anos de vigência, ainda persiste uma resistência institucional à aplicação do sistema de ações afirmativas implementado pela Lei federal nº 12.990/2014, seja por estratégias na publicação de editais, criação de requisitos ou cumprimento de prazos; seja pela interpretação que desfavorece o ingresso de concorrentes negros e negras para a carreira de magistério superior.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Serviço público. Raça. Universidades.



Ações afirmativas, reparação e racismo institucional nas universidades

As universidades públicas brasileiras estão diante de um grande desafio no enfrentamento à discriminação racial. Embora as ações afirmativas tenham conseguido inserir o debate na agenda pública nacional dessas instituições, ainda há grande rejeição interna a tais políticas e atos de negação do racismo, sobretudo o institucional.

> Depois de longo período de disseminação do mito da democracia racial – jamais vivenciada no Brasil – o reconhecimento da existência do racismo e das desigualdades raciais como problemas sistêmicos a serem enfrentados por meio de ações afirmativas revela uma decisão político-institucional paradigmática. (Vaz, 2022, p. 25)

E um significativo exemplo das severas disparidades étnico-raciais é visto, sobretudo, no ambiente de produção do conhecimento de alto nível – as universidades –, que carece da efetividade de medidas que enfrentem o racismo institucional histórico e torne efetivas as políticas reparatórias.

As ações afirmativas que se constituem em programas e medidas especiais adotados não apenas pelo Estado, mas também pela iniciativa privada, com vistas à correção, à reparação das desigualdades raciais, bem como para a promoção da equidade de oportunidades, representam transformação no modo de aplicação das políticas governamentais pelo Estado brasileiro, visto que anteriormente, embasando-se em suposta neutralidade, tais políticas eram aplicadas sem considerar a relevância de fatores como o critério étnico-racial. Desta forma, considerava-se que os grupos étnicos diversos teriam as mesmas

oportunidades e direitos para um pleno desenvolvimento, o que os números das disparidades étnico-raciais contrariam veementemente.

> Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (Gomes, 2001, p. 94)

[...] o racismo institucional é um reprodutor de desigualdades, visto que uma parcela da população, já historicamente discriminada, não obtém do Estado e das demais instituições um serviço digno, que atenda às suas necessidades, e isto em decorrência da cor, cultura, origem racial ou étnica.

O conceito de racismo institucional constitui o que as ações afirmativas buscam corrigir, ou seja, as desigualdades raciais, além de procurarem promover a igualdade de oportunidades. O racismo institucional foi definido em 1967 por Stokely Carmichael e Charles Hamilton, ativistas do movimento negro norte-americano, de maneira a explicitar a forma como o racismo se manifesta nas estruturas das organizações e instituições que falham em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de aspectos étnico-raciais.

> A falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica. (Carmichael, S. e Hamilton, C. Black power: the politics of liberation in America. New York, Vintage, 1967, p. 4). (Werneck, 2013, p. 15)

Também compreendido como racismo sistêmico, a perspectiva do conceito supracitado é entendida como mecanismo estrutural que garante que a hierarquia racial seja mantida nas organizações e instituições. O racismo institucional ou sistêmico opera de forma a induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, suas instituições e políticas públicas – atuando também nas instituições privadas, produzindo e reproduzindo a hierarquia racial (Werneck, 2013, p. 15).

Em 2005, o Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI), implementado no Brasil, conceituou o termo:

> O racismo institucional é o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações. (CRI, 2006, p. 22)

Assim, com base nesta compreensão, entende-se que o racismo institucional é um reprodutor de desigualdades, visto que uma parcela da população, já historicamente discriminada, não obtém do Estado e das demais instituições um serviço digno, que atenda às suas necessidades, e isto em decorrência da cor, cultura, origem racial ou étnica.

Depreende-se que a naturalização das desigualdades, com as práticas institucionalizadas do racismo no cotidiano de trabalho, seja fruto da falta de atenção ou ignorância, de preconceito racial ou de estereótipos racistas.

Uma perspectiva relevante do conceito e das formas de expressão do racismo institucional é apresentada por Laura López (2012, p. 121) ao explicitar que ele se difunde no funcionamento das instituições e organizações que atuam diferenciando o oferecimento e distribuição de serviços, oportunidades, bem como benefícios, utilizando-se como critério desta diferenciação a dimensão racial.

Corroborando com este aspecto, Ivair Augusto Santos (2012) diz que, diante da dimensão camuflada do racismo institucional, faz-se necessário, principalmente em virtude deste aspecto "dissimulado" da discriminação racial, que haja um investimento das instituições na promoção da mudança.

A força da ideia do racismo institucional está em denunciar a discriminação racial dissimulada e em se levar à consciência de que não é possível esperar que, espontaneamente e de maneira voluntária, ocorram mudanças nas condições sociais da população negra. É preciso haver investimento das instituições (Santos, 2012, p. 16).

Ainda neste sentido, o conceito de racismo institucional abarca as distinções geradas através das práticas cotidianas e "naturalizadas" de discriminação racial nas instituições públicas ou privadas. O racismo institucional gera hierarquias através de práticas profissionais rotineiras, ditas "neutras" e universalistas, dentro de instituições públicas ou privadas que controlam espaços públicos, serviços ou imagens (lojas, bancos, supermercados, shoppings, empresas de segurança privada) (Santos, 2012, p. 21).

Cabe ressaltar que a decisão do STF ao julgar, por unanimidade, a constitucionalidade das cotas no ensino superior, à luz da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 (ADPF 186), constituiu uma das bases legais que norteiam a adoção das ações afirmativas com recorte étnico-racial não apenas no campo educacional. As cotas raciais no ensino superior representam significativo avanço no combate à desigualdade racial, ao racismo institucional, bem como na ampliação das perspectivas da população negra no país. O que comparativamente se observa na adoção de reserva de vagas no serviço público para negros e negras, medida que está em voga no cenário nacional através da Lei nº 12.990/14, declarada constitucional pelo STF através da ADC 41 (Ação Declaratória de Constitucionalidade).

É relevante registrar que desde os anos 2000 universidades públicas começaram a implantar políticas de ação afirmativa para discentes negros, como a adotada na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) através do seu Conselho Universitário.

Neste ínterim, destaca-se a recente promulgação da Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, que dispõe sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência. O art. 7º-B, da Lei nº 12.711/2012, assevera que:

> 7º-B. As instituições federais de ensino superior, no âmbito de sua autonomia e observada a importância da diversidade para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, promoverão políticas de ações afirmativas para inclusão de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação *stricto sensu*. (Brasil, 2012)

Embora a legislação se refira a instituições federais, a norma estimula a promoção de políticas de ações afirmativas para inclusão, por exemplo, de mais negros e negras nas demais instituições de ensino públicas brasileiras, atentando-se, inclusive, para as assimetrias regionais demonstradas na versão preliminar do Plano Nacional de Pós-Graduação 2024-2028:

> Importante destacar que a participação de mestres e doutores na população difere expressivamente entre as regiões geográficas, deixando claras as assimetrias regionais no País e a necessidade de estratégias e políticas públicas para reduzi-las nos próximos 10 anos. (MEC/CAPES, 2023, p. 53)

É relevante registrar que desde os anos 2000 universidades públicas começaram a implantar políticas de ação afirmativa para discentes negros, como a adotada na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) através do seu Conselho Universitário.

Quando se correlacionam titulados e a população das regiões do país, o Norte e o Nordeste têm os menores índices de mestres e doutores, segundo a pesquisa supramencionada. E destaca-se que na análise não se computou a dimensão étnico-racial, que ampliaria o fosso de desigualdades na análise por raça/cor.

É fundamental a redução do déficit de discentes e docentes negros e negras nas universidades do país, fato que escancara que ainda há um longo caminho para o aperfeiçoamento e consolidação das políticas afirmativas nessas instituições e para o combate ao racismo institucional.

O lapso para o efetivo cumprimento da Portaria nº 13 do Ministério da Educação, que desde 2016 determinou que IES no âmbito federal apresentassem propostas acerca da inclusão da população negra nos programas de pós-graduação, bem como as re-

correntes irregularidades no cumprimento da Lei de Cotas nos Concursos (Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014) são componentes de uma mesma história de negação do direito das pessoas negras acessarem os maiores níveis de capacitação acadêmica e, por consequência, o emprego público de docente nas universidades públicas.

Signatário dos mais diversos mecanismos legais internacionais que visam promover direitos e combater as mais variadas formas de discriminação, o Brasil tem avançado na adoção de políticas que buscam reduzir desigualdades. Como alguns exemplos destes mecanismos, tem-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial e a Declaração da III Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (ONU, 2001).

Esta última, ocorrida em 2001 na África do Sul e conhecida como Conferência de Durban, representou um marco na construção e promoção de uma agenda internacional de ação de combate ao racismo e outras formas de discriminação, não apenas pela qualidade das discussões e do texto final da conferência, mas também pela ativa participação de representantes de movimentos negros de vários países.

Embora já fosse signatário de diversos mecanismos legais internacionais na perspectiva do enfrentamento da discriminação racial, como mencionado, foi a partir dos desdobramentos da Conferência de Durban que o Brasil efetivamente assumiu o compromisso de implementar políticas de Estado de combate ao racismo e de redução das desigualdades raciais.

No escopo das legislações do Brasil oriundas do movimento que se criou a partir da Conferência de Durban, é imprescindível destacar a Lei federal nº 12.288, de 20 de julho de 2010 – Estatuto da Igualdade Racial, um dos mais relevantes instrumentos legais do país com vistas a garantir à população negra a efetivação do princípio da igualdade.

> Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. (Brasil, 2013)

Com fulcro no Estatuto, determina-se a incumbência do poder público em promover ações que assegurem a igualdade de oportunidades à população negra. Medidas estas que buscam reparar distorções e desigualdades étnico-raciais, bem como práticas discriminatórias durante o processo de formação do país, oriundas do período da escravização de africanos no processo que ficou conhecido como "Diáspora Africana", abordada pelo Carlos Moore:

> A captura vigorosa de seres humanos e sua total subjugação à vontade de outros seres humanos, além de toda a humilhação e degradação envolvidas neste processo, não podem ser retratadas em termos positivos; ainda que a comparação (melhor que "o contraste") com outros sistemas de escravidão e, particularmente, a escravidão no Novo Mundo, não seja apenas inevitável mas essencial para um entendimento global da diáspora africana. (Moore, 2007, p. 83-84)

Afirmar a existência do racismo é uma grande conquista do movimento negro brasileiro e o seu enfrentamento, um grande desafio para o Estado brasileiro, visto que até 2001, quando da realização da III Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, o tema ainda não era tratado institucionalmente, ou seja, o Estado brasileiro não havia incorporado de maneira efetiva o enfrentamento do racismo e a promoção da igualdade racial em sua agenda.

Por isso, a adoção das ações afirmativas na promoção da equidade racial e no enfrentamento ao racismo institucional nas universidades constitui relevante possibilidade de promover mudanças concretas nesse cenário, sobretudo neste ambiente de produção do conhecimento de alto nível, pois propõe o desenvolvimento de uma sociedade plural, que valorize a diversidade, com equilíbrio na representação das categorias em diferentes áreas.

A escravidão no Brasil construiu grandes marcas de desigualdades socioeconômicas sobre a população negra brasileira (pretos e pardos). Como apontou Cida Bento, "trata-se da herança histórica baseada no acúmulo de muita dor e violência, que se refletem na vida concreta simbólica das gerações contemporâneas" (2022, p. 23), com impactos negativos para a po-

pulação negra e positivos para a branca. Como já disse Charles Hale, "os ditames do determinismo racial foram particularmente dolorosos para os brasileiros" (2009, p. 368).

As ações afirmativas têm como objetivo, assim, superar esses déficits democráticos, como ocorre com o sistema de cotas no serviço público, instituído pela Lei federal nº 12.990, de 9 de junho de 2014 (Brasil, 2014). Trata-se do resultado de um percurso histórico que foi iniciado, no Brasil, há cerca de oitenta anos, momento em que a pauta do ensino superior gratuito já era uma demanda no movimento negro (Pace, 2022). Isso se não contarmos com as conquistas legais do movimento negro que remontam ao ano de 1850 (Rodrigues, 2017). A implementação de ações afirmativas é fundamental para a construção de caminhos de superação do racismo:

> O direito, nesse caso, é meio e não fim; o direito é uma tecnologia de controle social utilizada para a consecução de objetivos políticos e para a correção do funcionamento institucional, como o combate ao racismo por meio de ações afirmativas, por exemplo. (Almeida, 2019, p. 135)

Pensar os resultados dos cerca de quatro séculos de escravidão legal, em oposição às políticas de ações afirmativas que vêm se construindo a partir do movimento negro, significa também pensar a necessidade da diferença como marcador democrático que deve estar presente no espaço universitário. Durante séculos isso foi dificultado para a população negra brasileira. Nomeia-se essa situação como se tivéssemos uma "questão negra" no Brasil, desconsiderando-se o papel que a produção universitária – em sua maioria branca – teve na marginalização de negras e negros da produção científica. Temos, na verdade, uma questão branca no Brasil:

> A *herança da escravidão* que muitos sociólogos dizem estar no negro, ao contrário, está nas classes dominantes que criam valores discriminatórios através dos quais conseguem barrar, nos níveis econômico, social, cultural e existencial a emergência de uma consciência crítica negra capaz de elaborar uma proposta de nova ordenação social e estabelecer uma verdadeira democracia racial no Brasil. (Moura, 2019, p. 99-100)

Essa má "herança" histórica fornecida pelas classes dominantes que ocupam o espaço político, o direcionamento econômico do governo, as instituições "democráticas" – que somente reproduzem a identidade sem produzir a diferença, esta sim verdadeiramente democrática – e a produção científica gera um ambiente narcísico autorreferenciado e que só pode ser quebrado pelo espaço plural, pela quebra das tendências inconscientes de seleção (Bento, 2022). Essa má "herança" molda a formação e dinâmica das atividades estatais, econômicas, jurídicas e científicas: "Todo racismo histórico é *ao mesmo tempo* institucional e sociológico" (Balibar; Wallerstein, 2021, p. 78). Advém daí a importância das políticas de ação afirmativa.

A eficácia das cotas raciais em concursos docentes

É patente, ainda no momento atual, a fundamentalidade da redução do déficit de discentes e docentes negros e negras nos cursos jurídicos do país, que escancaram que ainda há um longo caminho para o aperfeiçoamento e consolidação das políticas afirmativas e do combate ao racismo institucional, dado o lapso para o efetivo cumprimento da Portaria nº 13 do Ministério da Educação, que desde 2016 determinou que IES no âmbito federal apresentassem propostas acerca da inclusão da população negra nos programas de pós-graduação, bem como as recorrentes irregularidades no cumprimento da Lei de Cotas nos Concursos e da Lei de Cotas no Ensino Superior, que vêm sendo apontadas por diversas pesquisas oficiais e não oficiais.

No âmbito federal, independentemente da carreira para ingresso, os concursos públicos devem seguir o sistema de cotas raciais sempre que o número de vagas for igual ou superior a três por edital. No caso da carreira para o magistério superior, regulamentada pela Lei federal nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012), ainda se percebe reduzido o uso das cotas para ingresso nas universidades federais, ainda menos nas estaduais, como apontam os dados de estudos realizados recentemente a partir dos editais publicados.

Na Tabela 1, apresentamos um resumo da situação entre os anos de 2014 (ano da publicação da lei) e 2018. Na Tabela 2, apresentamos a porcentagem da população brasileira por região do país a partir do recorte racial no ano de 2020 (último dado disponível por região):

Tabela 1 – Vagas oferecidas em concursos públicos para o magistério superior nas IES federais brasileiras por região do país (2014 a 2018)

Região	Total de vagas	Vagas para ampla concorrência	Vagas para negras(os)		Vagas para pessoas com deficiência
			Números absolutos	Percentuais	
Norte	2.278	2.195	69	3,02%	14
Nordeste	4.611	4.468	98	2,12%	45
Centro-Oeste	1.654	1.354	170	10,27%	130
Sudeste	4.017	3.857	131	3,26%	29
Sul	2.495	2.051	274	10,98%	170
Total nacional	15.055	13.925	742		388
% Total nacional	100%	92,5%	4,93%		2,57%

Fonte: Adaptado de Luiz Mello e Ubiratan Pereira de Resende (2019)

Tabela 2 – Proporção da população brasileira por raça e cor (branca, parda e preta)

GRANDE REGIÃO	1º TRIMESTRE 2020						
	TOTAL	Branca	Proporção	Preta	Proporção	Parda	Proporção
Norte	17.354.884	3.5983.298	20,7%	1.530.418	8,8%	11.654.390	67,2%
Nordeste	54.658.515	14.571.557	26,7%	7.127.018	13%	32.559.846	59,6%
Sudeste	84.840.113	42.318.768	49,9%	9.003.372	10,6%	32.833.389	38,7%
Sul	29.937.706	21.729.713	72,6%	1.505.526	5%	6.499.382	21,7%
Centro-Oeste	16.289.538	6.033.785	37%	1.490.124	9,1%	8.536.279	52,4%
Total	203.080.756	88.252.121	43,5%	20.656.458	10,2%	92.083.286	45,3%

Fonte: Adaptado do IBGE (2022).

Da análise das tabelas, é possível concluir que há um grande déficit para a construção de uma política de igualdade racial no país: a região Norte possui 87,9% de população negra (pretos e pardos), com 3,02% de vagas oferecidas em concursos para esse grupo; a região Nordeste possui 72,6% de população negra, com 2,12% de vagas; a região Centro-Oeste possui 61,5% de população negra, com 10,27% de vagas; a região Sudeste possui 49,3% de população negra, com 3,26% de vagas oferecidas; e, por fim, a região Sul possui 26,7% de população negra, com 10,98% de vagas oferecidas.

Vale destacar, assim, que negras e negros estão sendo sistematicamente impedidos de tomar posse em concursos públicos federais por artifícios administrativos e burocráticos utilizados pelas universidades: 1) Não aplicação da Lei nº 12.990/2014 sobre 20% de cotas raciais no concurso público[1]; 2) Preterição de candidatos negros, ante a convocação de candidatos brancos sem a aplicação da Lei de Cotas[2]; 3) Frustração da licitude do concurso público, exarando atos administrativos contra a Súmula 15 do STF, sobre preterição em concursos e direito à nomeação; 4) Contratação de docentes substitutos e voluntários para ministrar disciplinas e não convocação dos candidatos cotistas aprovados; 5) Não prorrogação de concursos, mesmo diante da Lei nº 14.314/2022, que determinou tal prorrogação dos concursos vigentes na pandemia, ante a situação de calamidade pública; 6) Tratamento distinto em relação a casos similares, impondo aos cotistas negros aprovados em concursos de docentes regras mais gravosas e excludentes que aos docentes brancos anteriormente empossados em departamentos de universidades, tais como a exigência de aderência à área/disciplina de interesse atual do departamento e votações colegiadas, algumas sem participação da comunidade, sem publicidade e sem comunicação prévia aos interessados, para exercício do direito de contraditório e ampla defesa.[3] Um desses casos graves e emblemáticos, entre todos os denunciados até então no Brasil, foi o do Professor Doutor em Direito Ilzver de Matos Oliveira, negro, candomblecista, ativista dos movimentos negro e de terreiro, pesquisador premiado no tema do Direito das relações raciais, único negro aprovado no concurso do Edital 11/2019, mas que a Universidade Federal de Sergipe – mesmo tendo inúmeras vagas livres para docentes – se negou a nomear e empossar por quase dois anos[4]. Artifícios ilegais que fundamentaram o Inquérito Civil Público[5] da 5ª Câmara de Combate à Corrupção e do 1º Ofício de Combate à Corrupção do Ministério Público Federal/Procuradoria da República em Sergipe e uma ação civil pública que cobra 41 vagas que deixaram de ser destinadas a candidatos negros na Universidade Federal de Sergipe[6].

É importante destacar que o avanço na implementação das políticas de ações afirmativas para ingresso de servidores públicos tende a ser frustrado no caso da carreira de magistério, ainda, pela disputa hermenêutica realizada para a aplicação dos 20%. A já citada ADC 41 estabeleceu diversos critérios para evitar que se burle o sistema de ações afirmativas, mas como se dará a aplicação diante da particularidade de áreas do conhecimento? A interpretação que impediria a aplicação dos 20% diante do fracionamento das áreas já foi evitada pelo STF, mas a forma como será garantida a entrada de docentes negros e negras fica a critério da autonomia universitária: algumas realizam um censo étnico-racial para averiguar um índice de desigualdade por departamento; outras ainda fazem sorteio em sessão pública, o que parece ser o melhor sistema para Mello e Resende (2020), com o que não concordamos.

Experiências recentes como as da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) propõem que o percentual das ações afirmativas seja garantido pela distribuição do número de vagas entre os concorrentes negros/negras mais bem colocados, deixando as demais vagas para ampla concorrência.

Experiências recentes como as da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) propõem que o percentual das ações afirmativas seja garantido pela distribuição do número de vagas entre os concorrentes negros/negras mais bem colocados, deixando as demais vagas para ampla concorrência. Isso tende a garantir a entrada, não apenas o oferecimento de vagas. Este nos parece o melhor sistema até o momento.

Primeiras conclusões

Diante desse panorama, aponta-se que a omissão na fiscalização do sistema de cotas por parte dos agentes públicos, além de configurar ato de improbidade administrativa por violação de princípio, caracteriza explícito desvio de finalidade, que ocorre nas hipóteses em que o ato administrativo é praticado em descompasso com os objetivos estabelecidos pelo legislador, constituindo, assim, violação ideológica da lei. Reitores, pró-reitores, servidores, entre outros, são passíveis de responsabilização. Cabe, entretanto, estruturar-se, junto com órgãos públicos, a fiscalização da atuação de gestores e gestoras públicos na temática das cotas raciais nas universidades.

Além disso, as universidades comumente gerem um dos maiores orçamentos nos estados onde estão localizadas. A Universidade Federal de Sergipe, por exemplo, tem um orçamento de mais de 774 milhões, o terceiro maior orçamento do estado de Sergipe. O orçamento da UFS é maior que o orçamento da cidade de Teresópolis (Rio de Janeiro), que tem quase 200 mil habitantes. Grande parte desse orçamento da UFS é gasto com despesas de pessoal e cargos, e esse dinheiro público, dos impostos de pessoas negras sergipanas, maioria da população do estado, que é de 80% (quarto estado mais negro do Nordeste), não pode ser destinado para pessoas que burlam a implementação das cotas raciais, não podendo estas seguirem inatingíveis em seus cargos, cometendo tais ilicitudes.

Com os 12 anos da Lei nº 12.711/2012, que criou as cotas na graduação, e a proximidade dos 10 anos da Lei nº 12.990/2014, que estabeleceu 20% de cotas raciais em concursos públicos federais, estabeleceu-se um discurso de medo pelo fim das cotas raciais, propagado inclusive pelos movimentos negros e pelos pesquisadores do tema como uma verdade.

Se o Congresso Nacional revisou ou está revisando as leis de cotas e isto está sendo posto como uma possível ameaça, as próprias universidades e outras instituições públicas são ameaças reais, pois estão burlando e permitindo burlas às leis todos os dias, desde que foram criadas, por ação ou por omissão. Uma pesquisa da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP)[7] diz isso de forma incontestável.

Além disso, a origem das cotas raciais nas universidades se deu pelo uso da autonomia universitária e por desejarem ser vistas como antirracistas num momento efervescente do debate sobre reparação da escravidão no período após a Conferência de Durban, de 2001, na África do Sul. Não começaram por leis. Por isso cabe mais uma pergunta nessa conversa: se as leis forem revogadas, as universidades serão antirracistas o suficiente para resistirem e seguirem com as cotas como política?

Enquanto elas não respondem, precisamos substituir o medo do fim das leis de cotas pela coragem de exigir posicionamento público e documentado das universidades sobre o compromisso de manter, ampliar e efetivar as cotas raciais com o uso da sua autonomia e em quaisquer tempos, sejam de retrocesso ou progressistas, não importa.

É importante destacar que esta pesquisa envolve a solicitação e manejo de dados de docentes das universidades federais e estaduais de todas as regiões do país, devidamente aprovada pelo sistema de ética em pesquisa com seres humanos (CAAE 59423722.2.0000.0020), além de dados públicos, nos termos da Lei federal nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 – Lei de Acesso à Informação. Mas uma questão que surge a partir das informações já fornecidas (e algumas negadas) é a falta de organização na gestão de dados públicos. Não há uniformização por parte das universidades públicas brasileiras no arquivo e manejo de dados que envolvam a autodeclaração racial de docentes do magistério superior e EBTT (magistério federal). Além disso, os próprios Ministérios de Estado não parecem conversar devidamente sobre o manejo dos dados que possuem, sendo isso um perigo para a efetivação das ações afirmativas.

Algumas universidades simplesmente responderam que os(as) pesquisadores(as) procurassem os dados no Diário Oficial da União. Algumas se negaram a fornecer os dados solicitados. Por fim, algumas apresentaram dados completamente incompreensíveis para qualquer pesquisador(a), ainda que com experiência na análise qualitativa de tais informações. Assim, o impacto da falta de gestão de dados pelas universidades sobre o sistema de ações afirmativas para a carreira do magistério federal também surge como ponto para estudos futuros no âmbito desta pesquisa. US

notas

1. O Ministério Público Federal (MPF) recomendou que o Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebraspe) e a Petróleo Brasileiro S.A. (Petrobras) republicassem as listas de convocação e do resultado final do concurso público para o preenchimento de vagas de cargos de nível superior, pois constatou que as convocações dos candidatos negros não obedeceriam ao art. 3º, § 1º, da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, que estabelece que os candidatos negros aprovados dentro do número de vagas oferecido para ampla concorrência não serão computados para efeito do preenchimento das vagas reservadas para negros – vide http://www.mpf.mp.br/df/sala-de-imprensa/noticias-df/mpf-da-48-horas-para-cebraspe-e-petrobras-publicarem-lista-de-convocados-em-concurso.

2. O Ministério Público Federal (MPF) recomendou que o Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebraspe) e a Petróleo Brasileiro S.A. (Petrobras) republicassem as listas de convocação e do resultado final do concurso público para o preenchimento de vagas de cargos de nível superior, pois constatou que as convocações dos candidatos negros não obedeceriam ao art. 3º, § 1º, da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, que estabelece que os candidatos negros aprovados dentro do número de vagas oferecido para ampla concorrência não serão computados para efeito do preenchimento das vagas reservadas para negros – vide http://www.mpf.mp.br/df/sala-de-imprensa/noticias-df/mpf-da-48-horas-para-cebraspe-e-petrobras-publicarem-lista-de-convocados-em-concurso.

3. O Ministério Público Federal (MPF) ajuizou ação civil pública contra a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) por violação à Lei de Cotas, em razão da não reserva de 88 vagas, que deveriam ter sido destinadas à política de cotas pela universidade, quando da realização dos concursos para magistério superior – vide http://www.mpf.mp.br/al/sala-de-imprensa/noticias-al/mpf-busca-na-justica-a-garantia-de-direitos-das-pessoas-negras-em-concursos-da-ufal.

4. O Ministério Público Federal (MPF) em Sergipe acionou a Justiça para corrigir a aplicação da Lei de Cotas no concurso público, realizado pela Universidade Federal de Sergipe, para os cargos de magistério superior (edital nº 11/2019) – vide http://www.mpf.mp.br/se/sala-de-imprensa/noticias-se/mpf-ajuiza-acao-para-que-ufs-aplique-a-lei-de-cotas-em-concurso-para-professor.

5. PFDC – Classificação e/ou Preterição, 1ª CCR – Classificação e/ou Preterição, 5ª CCR – vide https://apps.mpf.mp.br/aptusmpf/index2#/detalhe/10000000000121072839?modulo=0&sistema=portal.

6. O Ministério Público Federal em Sergipe ingressou com ação civil pública pedindo reparação de danos à política de cotas para negros em concursos para professor na Universidade Federal de Sergipe, após apurar que 41 vagas deixaram de ser destinadas a candidatos negros em certames de 2014 a 2019 na instituição de Sergipe – vide https://www.mpf.mp.br/se/sala-de-imprensa/noticias-se/mpf-quer-reparacao-de-danos-a-politica-de-cotas-para-negros-em-concursos-para-professor-na-ufs.

7. Vide pesquisa de avaliação da política de cotas no serviço público e elaboração de metodologia para avaliação da Lei de Cotas Raciais e Sociais nas Universidades e Institutos Federais – https://repositorio.enap.gov.br/handle/.

notas

referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2019.

BALIBAR, **Étienne**.; WALLERSTEIN, Immanuel. **Raça, nação, classe: as identidades ambíguas**. São Paulo: Boitempo, 2021.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Lei federal nº 12.288, de 20 de julho de 2010. **Congresso Nacional**, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 29 maio 2024.

BRASIL. Lei federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Congresso Nacional**, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 19 maio 2024.

BRASIL. Lei federal nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. **Congresso Nacional**, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 11 maio 2022.

BRASIL. Lei federal nº 12.990, de 9 de junho de 2014. **Congresso Nacional**, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 11 maio 2022.

CRI. Articulação para o combate ao racismo institucional. **Identificação e abordagem do racismo institucional**. Brasília, 2006.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva**. In: Seminário Internacional as Minorias e o Direito, 2001, Brasília. Conselho da Justiça Federal, Centro de Estudos Judiciários; AJUFE; Fundação Pedro Jorge de Mello e Silva; The Britsh Council. - Brasília. (Série Cadernos do CEJ, v. 24).

HALE, Charles A. As ideias políticas e sociais na América Latina, 1870-1930. In: BETHELL, Leslie (org.). **História da América Latina**. Vol. IV. São Paulo: EDUSP, 2009.

IBGE. **Censo 2022:** Panorama - População. 2022. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/. Acesso em: 28 maio 2024.

LÓPEZ, Laura Cecília. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. **Interface (Botucatu)** vol.16 nº 40. Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832012000100010&script=sci_arttext. Acesso em 10-11-2014.

MEC/CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2024-2028:** Versão Preliminar. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/participamaisbrasil/pnpg-2024-2028. Acesso em: 28 maio 2024.

referências

MELLO, L.; RESENDE, U. P. de. Concursos públicos para docentes de universidades federais na perspectiva da Lei 12.990/2014: desafios à reserva de vagas para candidatas/os negras/os. **Sociedade e Estado,** [S. l.], v. 34, n. 1, p. 161–184, 2019. DOI: 10.1590/s0102-6992-201934010007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922019000100161&tlng=pt. Acesso em: 11 maio 2022.

MELLO, Luiz; RESENDE, Ubiratan Pereira de. Concursos públicos federais para docentes e ações afirmativas para candidatos negros. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 50, n. 175, p. 8–29, 2020. DOI: 10.1590/198053146788. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742020000100008&tlng=en. Acesso em: 11 maio 2022.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade.** Novas bases epistemológicas para enfrentar o racismo. Belo Horizonte: Maza Edições, 2007.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

ONU. **Declaração da III Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. 2001. Disponível em: https://brazil.unfpa.org/pt-br/publications/declaracao-de-durban. Acesso em: 28 maio 2024.

PACE, **Ângela Ferreira**. Cotas com viés étnico-racial: percurso legislativo e questões de fundo. Repecult - **Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**, [S. l.], v. 6, n. 10, 2022. DOI: 10.29327/222332.6.10-5. Disponível em: http://periodicos.ufrrj.br/index.php/repecult/article/view/89/73. Acesso em: 11 mai. 2022.

RODRIGUES, Lilian Segnini. **Políticas públicas no combate à desigualdade racial: uma análise da implementação da Lei no 12.990/2014 em uma Instituição Federal de Ensino Superior**. 2017. Universidade Federal de São Carlos, [S. l.], 2017. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9289/RODRIGUES_Lilian_2018.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 11 maio 2022.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. **O Racismo institucional**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2012.

VAZ, Lívia Sant'Anna. **Cotas raciais**. São Paulo: Jandaíra, 2022. 232 p. (Feminismos plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

WERNECK, Jurema. **Racismo institucional:** uma abordagem conceitual. São Paulo: Geledés, 2013.

Formação acadêmica e estudos étnico-raciais: um estudo de caso com os cursos do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e a urgência temática

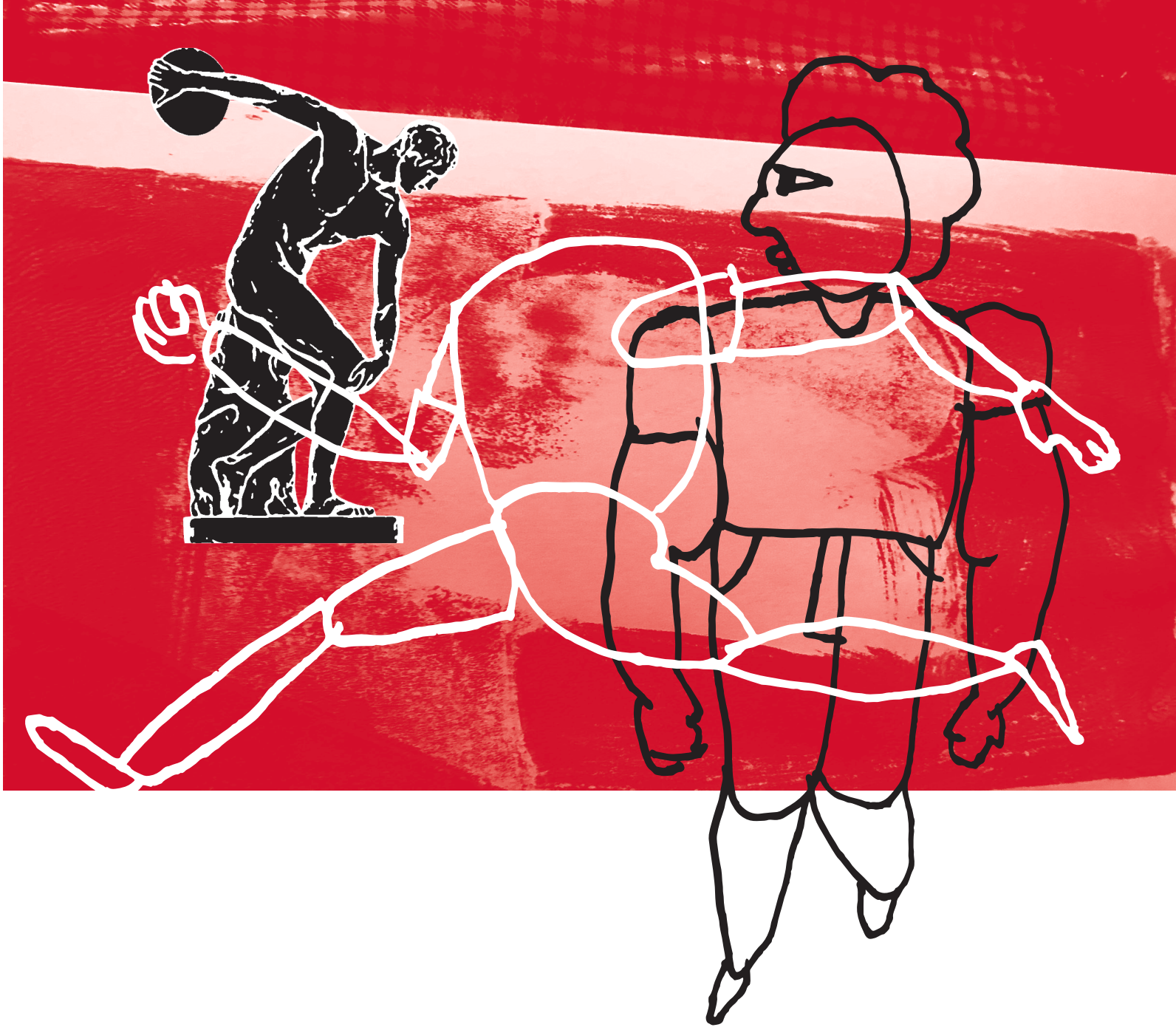
Beatriz de França Alves
Discente na Universidade Federal de Sergipe (UFS)
E-mail: beatriz.franca090@gmail.com

Daniel Machado da Conceição
Pesquisador associado do NEPESC/UFSC
E-mail: danielmdac1@gmail.com

Cristiano Mezzaroba
Professor na Universidade Federal de Sergipe (UFS)
E-mail: cristiano_mezzaroba@yahoo.com.br

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo compreender as configurações dos agentes (docentes e discentes) da licenciatura e do bacharelado do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (DEF/UFS) quanto à formação acadêmica e à discussão das relações étnico-raciais. Metodologicamente, caracterizou-se como um estudo de caso, de abordagem qualitativa, em que a princípio realizamos a análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos dos dois cursos do DEF/UFS (não sendo encontrada em nenhum deles menção direta à tematização étnico-racial) e, em seguida, utilizamos formulários online para coletar dados dos agentes da licenciatura e do bacharelado. Conclusivamente, identificamos a ausência do tema nos documentos institucionais. Os respondentes, tanto discentes como docentes, reconhecem a importância da temática, embora essa relação seja mais bem observada na licenciatura do que no bacharelado. Ações que objetivam uma formação acadêmica que colabore com a luta antirracista são pontuais e dependem do interesse docente ou da demanda discente.

Palavras-chave: Formação acadêmica. Estudos étnico-raciais. Racismo. Educação antirracista.Educação Física.



Introdução

O campo da Educação Física no Brasil apresenta-se como um espaço múltiplo, tanto em relação aos aspectos que envolvem a formação (licenciatura e bacharelado, por exemplo) como também em relação às diversas formas e locais de atuação (na escola, no Sistema Único de Saúde – SUS, no esporte de lazer e de rendimento, em academias e no contexto *fitness*, entre outras possibilidades). Segundo Bracht (1999), a Educação Física "[...] é uma prática de intervenção caracterizada pela intenção pedagógica com que trata um conteúdo retirado da cultura corporal de movimento". Com isso, seu processo histórico passou por algumas fases (por exemplo, higienismo, militarismo e esportivismo) até chegar ao seu momento atual, com cisões na formação entre licenciados (com foco de atuação no contexto escolar) e bacharéis (atuantes em clubes, academias etc.).

Sendo assim, entre as décadas de 1950 e 1970, as metodologias giravam em torno da ginástica e do ensino esportivo, já na década de 1980 iniciou-se o "Movimento Renovador da Educação Física", que concedeu espaço para a entrada das ciências sociais e das humanidades em geral, fazendo assim surgir uma análise crítica do movimento humano, também impactada pelo processo sócio-histórico brasileiro, ou seja, pela redemocratização.

A partir desta breve contextualização – a respeito da inserção da Educação Física no campo das huma-

nidades e da necessidade de se reinventar o trato profissional de modo que a criança e o jovem compreendam o contexto social, político, cultural e econômico das práticas corporais, bem como suas implicações na vida de todas as pessoas –, percebemos que é imprescindível que a multiculturalidade existente na sociedade seja inserida na formação inicial, com a abordagem de temas emergentes, como, por exemplo, as questões étnico-raciais (Fernandes, 2007; Berth, 2019; Ribeiro, 2019a; Almeida, 2020; Saad, 2020; Moura, 2021; Souza, 2021; Woodson, 2021; Bento, 2022; Pinheiro, 2023).

Mas, para que essa reparação histórica curricular aconteça, é preciso que na formação acadêmica inicial sejam abordadas essas temáticas. Por exemplo, nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física, que estejam pautadas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) a obrigatoriedade e importância da temática racial no processo formativo dos professores, profissionais e, consequentemente, nas ementas das disciplinas.

No Brasil, a Lei nº 10.639 foi sancionada em 2003 pelo Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, e é considerada uma das mais importantes conquistas da luta antirracista, estabelecendo a obrigatoriedade de inclusão do ensino da História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras nos currículos escolares da Educação Básica. Ela possibilita que professores de diversas áreas trabalhem a cultura afro-brasileira e antirracista nas aulas.

No Brasil, a Lei nº 10.639 foi sancionada em 2003 pelo Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, e é considerada uma das mais importantes conquistas da luta antirracista, estabelecendo a obrigatoriedade de inclusão do ensino da História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras nos currículos escolares da Educação Básica. Ela possibilita que professores de diversas áreas trabalhem a cultura afro-brasileira e antirracista nas aulas.

Passados mais de 20 anos da criação dessa lei no Brasil, é essencial que a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) seja abordada nos cursos de graduação, para que os futuros professores das diversas áreas se engajem nessa temática e saibam como ela pode ser trabalhada juntamente com o conteúdo específico de suas disciplinas quando forem atuar nas escolas. Em relação aos bacharéis, embora sua intervenção profissional não seja em contexto escolar, é de extrema importância que eles também estejam preparados para lidar com essa temática, pois vivemos em uma sociedade extremamente racista e, na sua prática cotidiana, eles vão se deparar com essa questão – no contexto esportivo, nas academias de ginástica, nos equipamentos do Sistema Único de Saúde (SUS) etc. –, porque o racismo está em toda parte.

A partir dos avanços na legislação e do reconhecimento da importância de se estudar a ERER, torna-se necessário nos aprofundarmos a respeito da Educação Antirracista (Ribeiro, 2019a). De acordo com Ferreira (2012), ela consiste em:

> Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto no currículo oculto como do currículo formal. (Troyna e Carrington, 1990, *apud* Ferreira, 2012, p. 1)

Assim, a Educação Antirracista está associada à busca pela igualdade racial também nos espaços acadêmicos. E, de acordo com Pinheiro (2023), o(a) professor(a) antirracista não deve abordar em sala a temática apenas porque é obrigatório, mas sim partindo da consciência da necessidade de reparação histórica; e isso vale também para a cultura indígena (Lei nº 11.645/2008). Portanto, discutir a temática nos cursos de EF deve estar relacionado a "[...] tirar essas pautas da invisibilidade e analisá-las com um olhar interseccional" (Ribeiro, 2019b, p. 42). Em contrapartida, é perceptível na sociedade brasileira como ocorre um silenciamento (Berth, 2019) em relação a essa discussão, que muitas vezes é evitada.

Em vista disso, o presente estudo tem como objetivo geral compreender as interpretações e configurações dos agentes da licenciatura e do bacharelado (professores, professoras e discentes de ambos os cursos) do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (UFS) no que concerne às relações étnico-raciais.

Em relação aos objetivos específicos, tivemos como intenção:

• Operar uma análise documental dos dois cursos do Departamento de Educação Física para compreender se e como aparece a temática étnico-racial na formação inicial de bacharelado e licenciatura.

• Identificar como professores(as) e alunos(as) do referido Departamento compreendem as questões étnicas e raciais.

• Analisar os aspectos que limitam e/ou potencializam uma Educação Antirracista no contexto das intervenções exercidas pela Educação Física (seja na escola, seja fora do ambiente escolar).

Entendemos que é necessário compreender e questionar o aprendizado das relações étnico-raciais na formação dos acadêmicos de Educação Física da UFS porque concebemos que isso é fundamental para percebermos quem serão esses futuros profissionais, se e como suas práticas pedagógicas contemplarão uma Educação Antirracista.

As seções seguintes apresentam a metodologia aplicada para a execução do trabalho, situando o estudo de caso. Na terceira seção, apresentamos os resultados da pesquisa documental e, em seguida, da parte empírica realizada por meio de formulários *online*, tanto com professores(as) como com alunos(as) dos dois cursos, fazendo a análise e categorização dos dados. Por fim, sintetizamos o estudo em nossas considerações finais.

Aspectos metodológicos

Esta pesquisa se constitui como um estudo de caso, de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória. O estudo de caso é definido por Meksenas como "[...] um método de pesquisa empírica que conduz a uma análise compreensiva de uma unidade social significativa" (2002, p. 118). Para o referido autor, a "análise compreensiva" permite dar significado aos sujeitos pesquisados, e a "unidade social significativa" faz um recorte do que está sendo estudado e permite um aprofundamento maior. Já de acordo com Severino, a tipologia do estudo de caso se apresenta como uma "[...] pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo" (2017, p. 92). Poderíamos complementar ainda que, por esta se tratar de uma pesquisa sobre uma instituição, ela se caracteriza como estudo de caso histórico-organizacional (Lara e Molina, 2011).

Para Trivinos, o estudo de caso "É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente" (1987, p. 133). O autor enfatiza em sua obra que sua complexidade é determinada pelo suporte teórico que serve de orientação na sua investigação. Lima *et al.* (2012), por sua vez, contribuem com a ideia de que o estudo de caso configura-se como um olhar sistematizado a um fenômeno contemporâneo observado por dentro de seu contexto real.

A metodologia aqui utilizada foi a de pesquisa *in loco,* executada através da observação e análise dos dois Projetos Político Pedagógicos (PPPs) e do cotidiano desses cursos – a partir da opinião de seus agentes – para sabermos como ocorre a abordagem (ou não) referente ao ERER na formação inicial desses(as) profissionais/professores(as) de Educação Física na específica Universidade.

O trabalho foi pensado em duas etapas: primeiramente, uma análise documental observando/identificando/analisando os PPPs dos dois cursos (licenciatura e bacharelado) para entendermos como a temática racial estava (ou não) neles inserida, bem como nas ementas de suas disciplinas. Na segunda etapa, foram elaborados e aplicados dois formulários, um para os docentes e outro para os discentes, ambos dos dois cursos. Cada formulário encaminhado estava acompanhado de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com respeito a aspectos éticos da pesquisa. Nesse sentido, os nomes que aparecem na apresentação e na análise dos dados são fictícios, garantindo-se, assim, o anonimato dos(as) participantes.

Ainda sobre a organização desse grande e volumoso conjunto de dados referentes à segunda etapa, optamos, no texto, por uma sistematização que garantiu uma subseção para os(as) docentes, separando-os(as) entre bacharelado x licenciatura, e outra subseção com os dados referentes aos/às discentes, também separando esses dados entre bacharelado x licenciatura. É importante mencionar que essa separação foi definida para fins de organização e sistematização, e não para fins de comparação entre os dados dos dois cursos.

Os questionários, seja para discentes (35 participantes), seja para docentes (16 participantes), foram organizados em dois eixos: no primeiro constava o TCLE; e no segundo eixo, as questões objetivas e dissertativas elaboradas para a investigação. Nomeamos de Q1 o questionário destinado aos/às professores(as) – com 9 perguntas objetivas e 9 dissertativas – e de Q2 o instrumento para produção dos dados referentes aos(às) estudantes – contendo 10 questões no total, sendo 7 objetivas e 3 dissertativas. Os questionários ficaram disponíveis para serem respondidos por todos(as) os(as) sujeitos da pesquisa pelo período de 23 dias (do dia 31 de janeiro de 2024 até o dia 22 de fevereiro de 2024).

Foram convidados(as) a participar da pesquisa 25 professores(as) do Departamento, os(as) quais foram contactados via *e-mail*, telefone e aplicativo de mensagens, além de um reforço feito por mensagem eletrônica realizado pelo Chefe do Departamento, que reenviou o *link* do questionário a partir da plataforma interna da Universidade. A partir desse *link*, os(as) professores(as) convidados(as) tinham acesso ao TCLE e ao questionário, elaborado via Google Forms (Formulários do Google), que continha perguntas sobre formação acadêmica, formação continuada, tempo de atuação, autodeclaração de raça/cor, importância da temática abordada na EF, entre outras questões relacionadas aos aspectos étnico-raciais nas suas formações/trajetórias e atuações.

Já em relação aos(às) estudantes, tanto do bacharelado como da licenciatura, também entramos em contato via *e-mail*, telefone e aplicativo de mensagens. Primeiramente, eles tiveram que aceitar ou não o TCLE, para então acessarem o questionário do Google Forms com perguntas sobre autodeclaração de raça/cor, importância da temática na EF escolar (e fora do contexto escolar), formação acadêmica e a sua relação com essa temática, entre outros aspectos que auxiliaram na produção de dados para a pesquisa.

Embora a abordagem da pesquisa seja qualitativa, procurando compreender o universo específico desses agentes vinculados ao Departamento de Educação Física, também operamos uma organização quantitativa, realizando a tabulação dos dados pela frequência das respostas e pela categorização dos principais conceitos.

Apresentação e análise dos dados

De início, foi feita a análise dos dois PPPs dos cursos (licenciatura e bacharelado), mas a pesquisa não teve como propósito uma leitura minuciosa no sentido de se operar uma análise curricular em sua totalidade, mas sim de inventariar a busca através da identificação dos objetivos geral e específico. Isto é, o propósito foi identificar se havia menção a aspectos étnico-raciais nesses documentos pedagógicos, bem como nas ementas das disciplinas obrigatórias e específicas, também em relação ao aparecimento da tematização dos aspectos que envolvem etnia, raça e racismo. Com isso, enfatizamos que a análise não foi aprofundada, operando-se apenas uma identificação quanto aos termos já referidos e como eles aparecem ou não, sabendo-se que o não aparecimento já é um dado para esta pesquisa, pois evidencia a necessidade de a temática passar a constar oficialmente nos currículos acadêmicos e no cotidiano formativo.

Projetos Político-Pedagógicos da licenciatura e bacharelado

Na leitura do PPP da licenciatura foi observada a ausência da tematização que envolve aspectos étnicos ou raciais em relação ao racismo. Fica perceptível que os temas só serão abordados durante o curso se os(as) professores(as) se interessarem e inserirem, formal ou informalmente, em seus planos de aula a discussão étnico-racial.

No Art. 2°, p. 1, do PPP do Curso de Licenciatura em EF da UFS (2011), apresenta-se que o objetivo geral da formação é: "Formar professores qualificados para intervir, acadêmica e profissionalmente, em instituições públicas e privadas, no componente curricular de Educação Física da Educação Básica e Profissional". E o primeiro objetivo específico é: "propiciar a formação de professores orientados por valores éticos e sociais, próprios de uma sociedade plural e democrática, para analisar a realidade social e nela atuar como agente de transformação da cultura corporal de movimento".

Sendo assim, nesses dois fragmentos temos que o(a) acadêmico(a) será qualificado para saber aplicar nas escolas os conteúdos presentes na Educação Fí-

sica, considerando a diversidade existente na sociedade com base em um olhar crítico para a realidade social. Surpreende perceber que as ementas das disciplinas não atendem a essa proposta, por estarem voltadas para um caráter mais técnico-pedagógico, sem contextualizar discussões transversais, como, por exemplo, o ERER. Com exceção de algumas disciplinas cursadas em outros departamentos ou momentos de discussões promovidos por professores de maneira isolada.

Também foi observado que em nenhum dos eixos específicos quanto aos aspectos teórico-metodológicos da EF escolar – Educação Física Escolar I, Educação Física Escolar II, Conhecimento e Cultura Escolar, Metodologia da Educação Física Escolar – encontramos menções explícitas ao trabalho pedagógico da EF envolvendo a relação com raça e etnia. Como estamos falando de um curso de licenciatura, voltado àqueles(as) que vão atuar no campo escolar, abordar esses conteúdos deveria se tornar uma prática como "força de lei", ou por sensibilidade profissional pelo processo formativo do(a) professor(a) atento(a) ao contemporâneo e suas problemáticas.

Essas limitações impactam e se apresentam em comportamentos omissos, superficialidades, medos, inseguranças etc. Ao mesmo tempo, atos de racismo e injúria racial ocorrem nos espaços de formação, não sendo possível fazer a mediação institucional adequada para enfrentar o problema. A consequência é o despreparo dos(as) futuros(as) profissionais em lidar ou contornar um ato racista dentro do seu ambiente de trabalho, o espaço escolar, reforçando provavelmente as ações de silenciamento.

Já ao analisarmos o PPP do curso de bacharelado em EF, chegamos às mesmas considerações quanto ao que vimos no curso de licenciatura, pois não foi encontrada de forma direta e nominal a tematização dos aspectos étnicos ou raciais. Tampouco a possibilidade de discussão sobre o racismo no conjunto dos componentes curriculares do curso de bacharelado. Portanto, fica evidente que os temas só serão trabalhados e abordados no bacharelado se os(as) professores(as) se interessarem pela temática, inserindo nos planos de aula o assunto, ou se ele for restrito a momentos em que a discussão aparecer, de forma aleatória, por exemplo, diante de demonstrações de racismo e injúria racial no futebol, no atletismo, no basquete etc., quando tais casos ganham destaque na mídia.

O PPP do curso de bacharelado também teve a sua aprovação em 2011 e percebe-se haver um vazio a respeito da discussão do corpo como um todo existente na sociedade. O que vemos na leitura do referido documento é que o curso contempla os aspectos físicos/biológicos e não aborda o social/cultural/político ao articular corpo, práticas corporais e sociedade.

É importante ressaltar que esse silenciamento descreve uma condição de "[...] privilégio social que resulta de um privilégio epistêmico, que deve ser confrontado para que a história não seja contada apenas pelo ponto de vista do poder" (Ribeiro, 2019a, p. 65).

No Art. 3°, p. 2 do PPP do Curso de Bacharelado em EF da UFS (2011), apresenta-se que: "Bacharel em Educação Física deve ter formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética". Nesse fragmento, temos que o(a) aluno(a) será apresentado(a) a uma formação humanista e crítica, porém, quando paramos para observar as ementas das disciplinas, que seria como essa formação se concretizaria, elas são majoritariamente voltadas para o desenvolvimento físico e motor, com uma abordagem de característica técnica, com exceção de poucas disciplinas de outros departamentos. A pergunta, que se apresenta desconfortável, é: como é possível deixar a discussão étnico-racial de fora em uma formação pautada pelos conceitos humanistas e de crítica social?

Pode-se observar também que, nas ementas das disciplinas presentes no PPP, nenhuma "abre brecha" para o(a) professor(a) inserir as temáticas envolvendo aspectos étnico-raciais nas suas aulas. Com isso, fica ainda mais à mercê do(a) professor(a) abordar a temática e ampliar o conhecimento dos(as) seus(suas) alunos(as), tudo isso se na formação do(a) professor(a) ele(a) se deparou com discussões a respeito do assunto ou se individualmente tem procurado desconstruir o racismo por meio do seu letramento racial e na prática de uma educação antirracista. Provavelmente, bacharéis formados(as) sob tal composição curricular, ao menos quanto à mediação acadêmica, não encontram momentos de apresentação e

discussão quanto a tais questões e, de forma contínua, só conseguirão tratar disso – e lidar com atos de racismo e injúria racial – se buscarem informações extras para além do contexto da formação inicial, o que, ao nosso favor, evidencia uma limitação formativa.

Dados coletados dos(as) professores(as) e alunos(as) do DEF/UFS a respeito das relações étnico-raciais

Nesta subseção, serão apresentados alguns dados coletados através dos questionários *online* enviados para os(as) professores(as) e alunos(as). Para realizar a análise desses dados obtidos através da aplicação dos questionários, atribuímos prioridade às questões relacionadas aos objetivos específicos definidos no início da pesquisa e que apresentaram resultados mais expressivos para contribuir com as discussões.

Entre os eixos destacados nos questionários, foi trabalhada a questão racial, a qual nos permitiu saber o que os(as) agentes da pesquisa entendiam a respeito da temática, se em algum momento da vida ou da formação acadêmica já tiveram contato com o tema, bem como procurar saber qual a importância dessas discussões raciais na EF.

Compreensões dos questionários dos(as) docentes dos cursos de bacharelado e licenciatura do Departamento de Educação Física da UFS

O Departamento conta com 25 professores(as), mas apenas 16 responderam, sendo 6 do bacharelado e 10 da licenciatura. No Departamento a quantidade de docentes do bacharelado é superior ao da licenciatura, mas em nossa pesquisa temos mais respostas da licenciatura, o que pode sugerir que há um certo desconforto dos(as) professores(as) do bacharelado em participar da pesquisa por acreditarem ser algo muito distante de seus ambientes de trabalho e do conteúdo aplicado.

Com os resultados da pesquisa, percebemos que dos(as) 16 professores(as) que responderam o formulário, 88% eram homens e 12% mulheres. Vale constar que, dos(as) 25 professores(as) do Departamento, os respondentes representam 64%.

Grande parte dos professores e professoras do Departamento se autodeclaram brancos (63%) e pardos (37%), segundo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O que podemos perceber é que não existe um(a) único(a) professor(a) que se identifique como negro(a) entre os(as) que responderam à pesquisa. Tal constatação nos leva a refletir se esse dado teria alguma influência para que a discussão racial ainda não seja debatida nos cursos, pois muitas das vezes quem toma a frente das discussões são pessoas que se enxergam naquela luta, isto é, o fato de não haver, ao menos neste grupo investigado, nenhum(a) docente que se considere de raça/etnia preta/negra pode inferir quanto à invisibilidade do tema nos dois cursos. No entanto, lembramos que as questões raciais e a ERER não são uma responsabilidade ou atribuição da população negra, trata-se de um debate a que a sociedade, independentemente do seu autorreconhecimento, deve dedicar atenção. Em outras palavras, esse não é um problema a ser discutido especificamente por negros(as).

De forma quase majoritária, percebemos que os(as) professores(as) foram formados em uma configuração do curso diferente da atual, a chamada Licenciatura Plena, da qual o(a) profissional sai apto(a) para trabalhar nas diversas áreas que existem na EF (escola, clubes esportivos, academias/*fitness*, recreação e lazer etc.). Diferentemente do quadro atual em que temos a opção de cursar licenciatura ou bacharelado, formações que destacam diferenças na abordagem em razão do campo de atuação.

Na análise das respostas coletadas, um dado muito importante para essa pesquisa diz respeito quanto ao acesso a textos e a estratégias de leituras por parte desse conjunto de professores(as), no que concerne à temática étnico-racial para as suas aulas. Podemos identificar que não há diferença muito grande, considerando que 56% (9 docentes) leram sobre o tema para discussão em sala, enquanto 44% (7 docentes) relatam nunca ter lido a respeito. No entanto, 94% (15 docentes) dos(as) professores(as) responderam que se interessam pela temática, e apenas 6% (1 docente) responderam não ter interesse no tema.

O questionário apresentou perguntas abertas e

fechadas; destacamos algumas para uma melhor contextualização. Pergunta: "Para você, a Educação Física (enquanto campo do conhecimento e como múltipla área de intervenção) deve trabalhar e relacionar seus conteúdos (saberes e fazeres) com as relações étnico-raciais? Justifique sua resposta". Selecionamos duas respostas:

> SIM, CLARO. Como humanidade não temos mais espaço para tamanha violência com consequências históricas inomináveis. Penso que uma educação comprometida é o caminho. Para isso, temos que construir diariamente uma escola antirracista, que privilegia o seu ambiente como um espaço fundamental no combate ao racismo e toda forma de discriminação racial. (L – Paulo)

> Deve, lógico. Porque as questões raciais transpassam a vida como um todo. Por exemplo, o racismo não nasceu com o esporte e nem vai terminar com ele. No entanto, o esporte, nas suas mais diversas manifestações, é uma prática corporal social que precisa trabalhar esta temática. É sobre essa via que penso. Economia, o trabalho, a religião… (L – Lucas)

Ao analisar as respostas dos(as) professores(as) da licenciatura fica perceptível que eles(as) reconhecem que as relações étnico-raciais devem adentrar as discussões da área, pois essa junção fará com que os espaços em que esses(as) profissionais atuarão possam se tornar antirracistas. O professor Paulo evidenciou que uma educação comprometida é o caminho para tornar a sociedade mais humanizada e justa. Nessa resposta encontramos mais um motivo para a Educação Física se apropriar da temática com propriedade para colaborar na busca dessa nova sociedade.

Percebemos que os(as) professores(as) do bacharelado também acham a junção importante, mas não como forma transversal capaz de relacionar com os conteúdos da ementa da disciplina. Nas respostas deles(as), identificamos uma preocupação com a especificidade da intervenção da Educação Física (em suas múltiplas possibilidades), condizente com uma autoimagem relacionada à perspectiva da racionalidade técnica, do foco curricular e de atuação desses docentes. Ou seja, considerar as discussões étnico-raciais, para esse conjunto de docentes, seria uma forma de desviar o foco/centralidade dos conteúdos das disciplinas em que atuam. Trata-se, portanto, da falsa dicotomia entre o técnico/científico *versus* o político/social na formação profissional.

Compreensões de licenciandos(as) e bacharelandos(as) do Departamento de Educação Física da UFS quanto à temática étnico-racial

No Departamento, há no total 406 estudantes, sendo 198 do bacharelado e 208 da licenciatura. Participaram da pesquisa um total de 35 graduandos, significando uma baixa adesão, principalmente dos(as) bacharéis. Supomos que isso se deveu, principalmente, ao fato de a coleta dos dados ter ocorrido em momento de finalização de semestre, mas também devido à complexidade e desconforto quanto à temática da pesquisa, ou seja, as relações étnico-raciais e o racismo. As perguntas abertas seguiram a mesma lógica da análise realizada com os(as) docentes, sendo primeiro apresentadas as respostas dos(as) alunos(as) da licenciatura e, na sequência, do bacharelado.

> De forma quase majoritária, percebemos que os(as) professores(as) foram formados em uma configuração do curso diferente da atual, a chamada Licenciatura Plena, da qual o(a) profissional sai apto(a) para trabalhar nas diversas áreas que existem na EF (escola, clubes esportivos, academias/fitness, recreação e lazer etc.). Diferentemente do quadro atual em que temos a opção de cursar licenciatura ou bacharelado, formações que destacam diferenças na abordagem em razão do campo de atuação.

Como resultado, dos 35 estudantes que responderam o formulário, temos que 60% eram homens (21 participantes) e 40% mulheres (14 participantes). Vale constatar que, da população de 406 discentes do curso, apenas 35 responderam, compondo uma amostra de 9%. Entre os(as) graduandos(as), 60% (21 participantes) se declaram pardos(as); 20% (7 participantes), pretos; 17% (6 participantes), brancos; e 3% (1 participante), amarelo, segundo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Portanto, em relação aos alunos, 80% (28 participan-

tes) se reconhecem como pretos e/ou pardos, o que aponta para a existência de uma diversidade muito grande em relação à cor/raça no Departamento. Uma constatação bastante distinta em relação aos dados dos(as) professores(as) respondentes.

Na pergunta sobre o interesse na temática, todos(as) os(as) discentes que responderam manifestaram interesse nas relações étnico-raciais. Em relação aos dados, observa-se que 54% (19 participantes) disseram que têm bastante interesse e 46% (16 participantes) relataram que seu interesse é parcial. Devemos entender que há um interesse por parte dos(as) graduandos(as), em razão da grande diversidade racial. Porém, o Departamento demonstra não explorar essa pauta, como vimos na primeira etapa deste estudo de caso, em específico, quanto à análise dos PPPs dos dois cursos e à falta de menção à temática nas ementas das disciplinas.

Os(as) graduandos(as) do curso de licenciatura responderam que acham importante a Educação Física relacionar em seus conteúdos as relações étnico-raciais, sendo unânime esse posicionamento. Eles(as) acreditam ser um dever moral e social do(a) professor(a) construir essa relação. A Educação Física trabalha o corpo na sua totalidade, então pode tornar mais fluida essa relação com a diferença e, consequentemente, a área precisa passar a auxiliar no combate ao racismo com práticas acolhedoras e que considerem a diversidade.

Ao analisar os dados, também ficou perceptível que poucos estudantes se sentem preparados(as) para intervir ou trabalhar com as questões étnico-raciais, isto é, apenas 6% (2 participantes) dos(as) participantes da pesquisa. Outros 71% (25 participantes) dizem que se sentem preparados(as) "parcialmente", enquanto 23% (8 participantes) responderam que não estão preparados(as) para lidar com aspectos étnico-raciais. Podemos entender nessas respostas que a leitura e estudo da temática são fundamentais no processo de formação para saber lidar com a diferença. Situação que precisa estar mais bem colocada e explorada na estrutura curricular dos dois cursos ou em outras estratégias extracurriculares, como eventos, seminários, atividade de extensão, oficinas, palestras etc.

Uma das questões abertas foi a seguinte: "Para você, a Educação Física (enquanto campo do conhecimento e como múltipla área de intervenção) deve trabalhar e relacionar seus conteúdos (saberes e fazeres) com as relações étnico-raciais? Justifique sua resposta". Selecionamos apenas uma resposta, que consideramos ser mais ampla em relação aos nossos objetivos:

> Sim, com certeza não deveria existir nenhuma área de conhecimento que não necessite desta temática como base, pois somente assim é possível tentar construir um ambiente escolar mais solícito, igualitário e acolhedor. Acredito que a universidade deveria dispor de mais disciplinas voltadas para estas temáticas, visando nos preparar para trabalhar nas escolas e para tentar mudar ao menos um pouco a cultura do nosso país e modificar a visão dos futuros adultos deste país. (L–A18)

Os(as) graduandos(as) do curso de licenciatura responderam que acham importante a Educação Física relacionar em seus conteúdos as relações étnico-raciais, sendo unânime esse posicionamento. Eles(as) acreditam ser um dever moral e social do(a) professor(a) construir essa relação. A Educação Física trabalha o corpo na sua totalidade, então pode tornar mais fluida essa relação com a diferença e, consequentemente, a área precisa passar a auxiliar no combate ao racismo com práticas acolhedoras e que considerem a diversidade.

A mesma questão respondida pelos(as) estudantes do bacharelado indica que eles também reconhecem a importância de relacionar o tema com a Educação Física, até mesmo com o curso do bacharelado. Na fala do aluno B–A10, evidencia-se que o curso precisa fazer essa ligação, pois não é possível excluir o fator social. Ele destaca que devem ser consideradas as dificuldades do dia a dia do(a) educando(a), que muitas vezes podem ser definidas pela sua cor. No entanto, o aluno B-A7 diz que: "Se for o campo de atuação, for escolar, sim, pois estamos lidando com pessoas em formação, mas nas demais áreas não". A resposta nos faz pensar que, para o bacharelado, essas questões devem ser tratadas apenas pela licenciatura, porque acreditam que só ocorram atos racistas na escola, além de desconsiderar que atos racistas podem ocorrer em seu ambiente de trabalho, nos vários es-

paços de atuação não escolares. No entanto, tal afirmação desconsidera o que foi observado durante o trabalho, pois o racismo que se apresenta de forma estrutural está presente em toda a sociedade (Almeida, 2020).

Considerações finais

O método de pesquisa do tipo estudo de caso, utilizado para o desenvolvimento do presente trabalho, foi de fundamental importância para uma melhor compreensão das condições e particularidades às quais o objeto de estudo estava posto. Neste caso, o estudo compreendeu as interpretações e configurações dos(as) agentes da licenciatura e do bacharelado (professores, professoras e discentes) do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe no que concerne às relações étnico-raciais.

Através dessa metodologia foi possível chegar às constatações, considerando-se a primeira etapa, advindas da análise documental dos PPPs dos dois cursos, juntamente com a análise dos questionários enquanto uma pesquisa exploratória, ao passo que foram analisados os resultados diante de um contexto mais amplo.

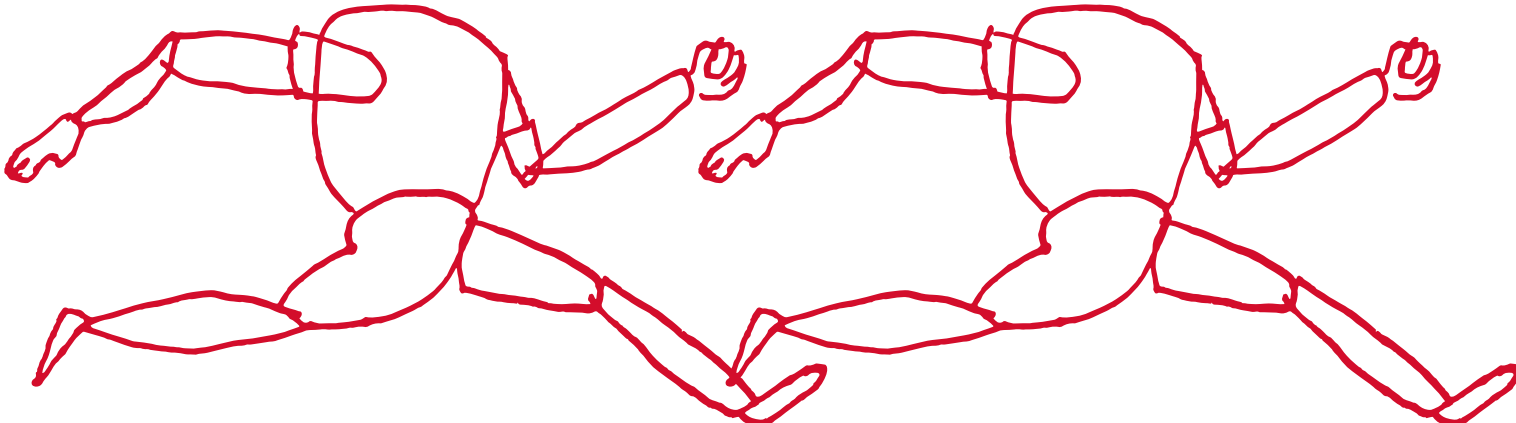
Um dos objetivos específicos foi operar uma análise documental dos dois cursos do Departamento de Educação Física para compreender se e como aparece a temática étnico-racial na formação inicial em Educação Física (bacharelado e licenciatura). Em relação a este objetivo específico, conseguimos realizar a análise e constatamos que a temática não aparece nos documentos oficiais dos cursos. O que corrobora com a afirmação de Berth de que o "[...] silenciamento é uma prática recorrente das estruturas opressoras que operam neste país" (2019, p. 56).

Também foi possível analisar os aspectos que limitam e/ou potencializam elementos para uma Educação Antirracista no contexto das intervenções que envolvem a Educação Física (seja na escola, seja fora do ambiente escolar). Para Bento (2022), combater o racismo é promover a equidade nas mais diversas esferas do social, entre elas o espaço escolar.

Durante a realização da pesquisa, percebemos a pouca disponibilidade de informações acerca do tema proposto, especificamente na instituição pesquisada. Assim, a pesquisa aqui elaborada foi pensada para refletirmos acerca das relações raciais na Educação Física, especificamente no Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe. Portanto, o trabalho age como incentivador para o avanço do debate e inclusão da temática no campo da Educação Física, no Departamento investigado e na formação acadêmica no geral.

Percebe-se que o campo da EF brasileira apresenta resistência à temática relacionada àquilo que a configura como sendo sua tradicionalidade, ou seja, à vinculação da Educação Física às características da biodinâmica, subárea preponderante e hegemônica no campo da Educação Física brasileira. Fato que dificulta a reflexão de algumas temáticas emergentes na sociedade, como as das relações étnico-raciais. Porém, com a pesquisa, identificamos um movimento para a inserção dessas questões na Educação Física.

Por fim, o terceiro e último objetivo específico era identificar como professores(as) e alunos(as) do Departamento de Educação Física compreendem as questões étnicas e raciais. Fica perceptível, pelo volume de dados produzidos com o conjunto de professores(as) e discentes, que existe uma compreensão sistemática por parte dos(as) professores(as) e alunos(as) da licenciatura, mas, no caso dos(as)



professores(as) do bacharelado, observa-se um déficit a respeito da temática. Nossa hipótese se fundamenta no campo de atuação, que ainda é muito voltado à dimensão técnica, em que predominam os aspectos biológicos em detrimento dos conhecimentos das ciências humanas e sociais.

Concluímos diante do conjunto de dados que os currículos dos dois cursos e as ementas das disciplinas do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (bacharelado e licenciatura) não dialogam ou aplicam a Lei nº 10.639/2003, estando distantes da prática de uma educação antirracista. A temática está institucionalmente ausente nos cursos, sendo abordada por iniciativa de professores(as) sensíveis ao debate e interessados(as) na formação humanista e holística.

Destacamos que docentes e discentes dos dois cursos reconhecem a importância da tematização das relações étnico-raciais na área, mas não identificamos um movimento para que ela seja inserida nas ementas. Esperamos que esse trabalho colabore com a emergência da reflexão sobre a temática dentro do campo da Educação Física e do Departamento que colaborou com a pesquisa, compreendendo o dinamismo que envolve a dimensão curricular (como as questões étnico-raciais, por exemplo) e as disputas de poder em relação aos currículos de formação de professores(as) e profissionais de forma geral.

Por fim, como sugestão de trabalhos futuros, há a possibilidade de ampliar a pesquisa para refletir sobre possibilidades de como inserir a temática no Departamento, principalmente na formação de professores. Visto que este trabalho mostrou não haver discussão das relações étnico-raciais na formação acadêmica do Departamento e apontou a necessidade de serem pensadas – ativadas – estratégias formativas que incentivem a discussão, reflexão e análise das questões étnico-raciais. Seja pela força da lei, que obriga sua ministração, ou pelo legítimo interesse na vida coletiva, a Educação das Relações Étnico-Raciais precisa estar na formação dos(as) profissionais da Educação Física para concretizar a luta antirracista em todas as dimensões das práticas profissionais que envolvem tal campo. A sociedade brasileira e mundial, mais do que nunca, precisa enfrentar e se preparar para essa luta, e os(as) futuros(as) professores(as) têm papel fundamental para se engajar na transformação desta triste realidade. US



referências

ALMEIDA, Sílvio L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRACHT. Valter. **Educação Física e Ciência:** cenas de um casamento (in) feliz. Ijuí: UNIJUÍ, 1999

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 27 abr. 2024.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação Antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública.** Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 275-288, maio/ago. 2012. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/408. Acesso em: 16 abr. 2024.

LARA, Ângela M. de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. *In*: TOLETO, Cézar de A. Arnaut; GONZAGA, Maria T. Claro. (org.) **Metodologia e técnicas de pesquisa**: nas áreas de Ciências Humanas. Maringá: Eduem, 2011. p. 121-172.

LIMA, João Paulo Cavalcante; ANTUNES, Maria Thereza Pompa; MENDONÇA NETO, Octavio Ribeiro de; PELEIAS, Ivan Ricardo. Estudos de caso e sua aplicação: proposta de um esquema teórico para pesquisas no campo da contabilidade. **Revista de Contabilidade e Organizações**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 14, 2012, p. 127-144.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação:** introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 10 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MOURA, Clóvis. **O negro, de bom escravo a mau cidadão**. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

PINHEIRO, Bárbara C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019a.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019b.

SAAD, Layla F. **Eu e a supremacia branca**: como reconhecer seu privilégio, combater o racismo e mudar o mundo. Rio de Janeiro, Rocco, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2017.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TRIVINOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

WOODSON, Carter G. **A (des)educação do negro**. São Paulo: Edipro, 2021.

Ampliando o conceito de experiência: a escrita de pesquisadoras negras formulando ficções não coloniais

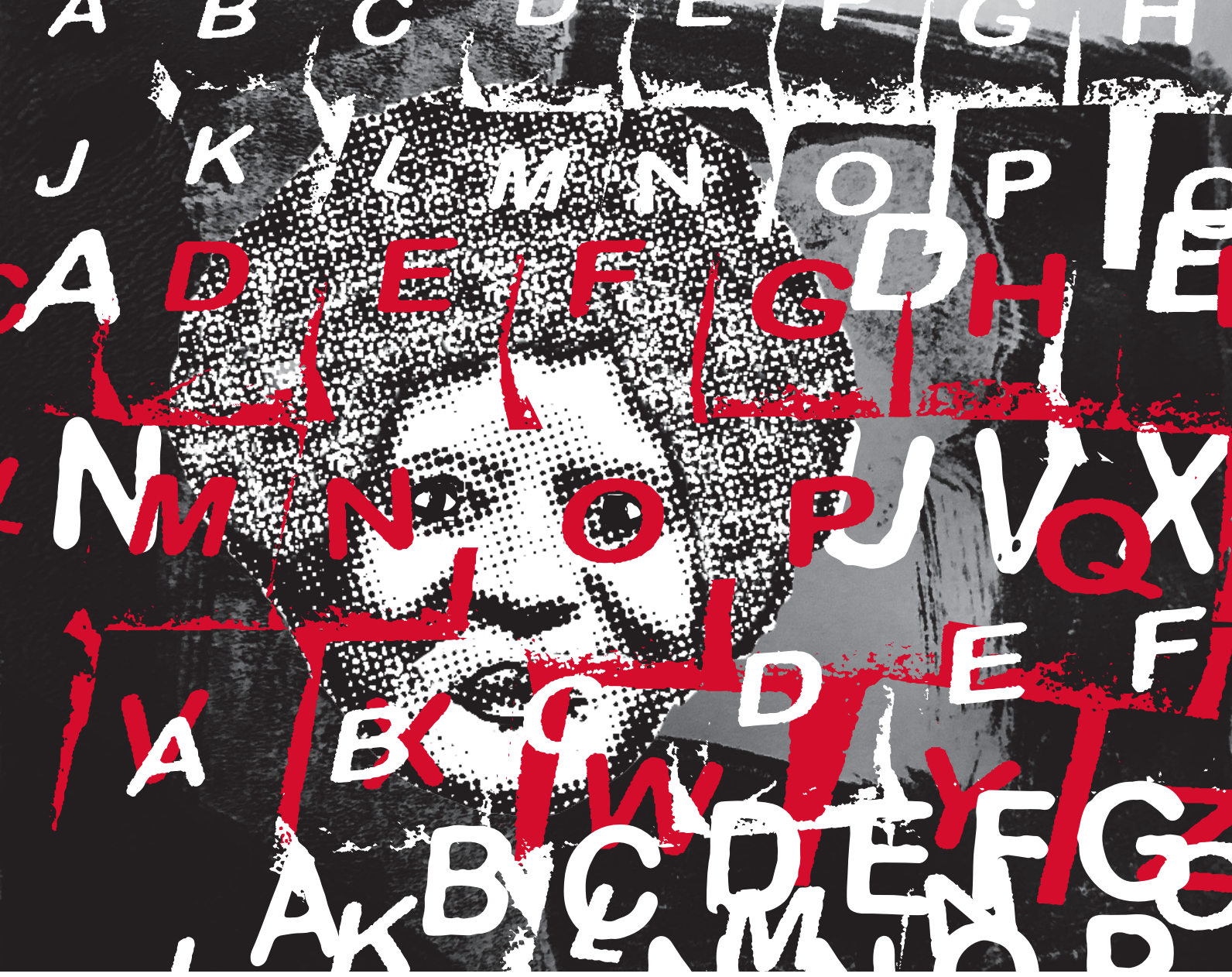
Irene Adryane Marciano da Silva
Mestranda na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
E-mail: ireneadryane12@gmail.com

Júllia Alves de Almeida
Mestranda na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
E-mail: jullialmeid4@gmail.com

Thaynara Kelly dos Santos Pereira
Mestranda na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
E-mail: thaynarakelly90@gmail.com

Resumo: Vê-se um movimento na antropologia que tem reconhecido ideias de autores, sobretudo autoras, que anteciparam importantes debates. Ao olhar a própria história da antropologia, nota-se o desafio dessas pesquisas contemporâneas em se desassociarem de uma postura linear como a única maneira de percebê-la enquanto disciplina. No centro desse debate temos as teóricas negras que ampliaram o conceito de experiência como modo de reivindicar radicalmente mudanças políticas por meio da crítica a bases científicas coloniais. Desse modo, como podemos pensar essas escritas como um lugar que legitima vivências? E como as questões trabalhadas por essas autoras produzem novas ficções dentro das produções científicas? A partir dessa articulação, buscamos pensar a escrita como um elemento social transformador.

Palavras-chave: Antropologia. Teóricas negras. Experiência. Escrita.



Primeiras observações: a "crise da razão" e a insurgência de *outras* epistemologias

Ao partirmos da "crise da razão" no Ocidente sobre os processos de conhecimento, encontramos uma fissura interessante: o reconhecimento, forçosamente imposto, da formulação e da capacidade de criação sob outros modos, umas das principais características do relativismo. No centro desse movimento temos a constituição da antropologia através da noção de cultura, buscando outras interpretações na construção dos conhecimentos de maneira dialógica, o que contribuiu tanto para sua própria trajetória enquanto ciência como para a discussão acerca da diversidade dos grupos humanos. É nesse sentido que, no contexto dessas construções teóricas, a experiência tornou-se fundamental. Peirano (2014, p. 384) coloca que o culturalismo, sobretudo o americano, também denotava uma posição política em suas análises, porém, ao longo de sua trajetória, houve uma série de críticas aos métodos de seu desenvolvimento. Como ainda colocado pela autora, "a mudança dos tempos também nos fez alertas para os pecados e as virtudes da antropologia" (Ibidem, p. 382), sendo estes fáceis de identificar, como a posição desigual de pesquisadores e pesquisados e as relações de poder resultantes das condições relativas à identidade em ambas as posições (*op. cit.*). É a partir da discussão deste contexto de formação que passaram a ser admitidas algumas problemáticas relativas à invisibilidade da raça em detrimento do seu tradicional desenvolvimento da diversidade das culturas colocadas por intelectuais negras e negros. Isso proporcionou novas questões à disciplina, recolocando as análises acerca das culturas através de uma reinterpretação que perpassa outras experiências em relação a sua formação.

É também muito caro aos antropólogos sempre recorrer às bases da disciplina e a seus pressupostos, reinterpretando-os. Isso se dá pelo fato de que "os contextos" de entendimento mudam diante das transformações históricas, fazendo assim com que a antropologia se destaque para além de uma autocrítica constante, mas também por se colocar na busca de suas re-elaborações narrativas. Como colocado por Strathern (2013, p. 159), "cada geração cria seu próprio sentido da história e, com ele, também suas disjunções", isso faz com que a sua percepção se dê por meio de *ficções*, sendo estas o resultado inevitável do que a disciplina vem abordando há algumas décadas: os "novos problemas na relação escritor-leitor-sujeito de pesquisa, destacando questões relacionadas à comunicação" (*Ibidem*).

Quando também consideradas as especificidades de raça e gênero, nota-se uma ausência enfática de formulações analíticas em sua gênese como disciplina, mas isso não se deu pela falta de pessoas capazes de produzi-las. Pelo contrário, essa invisibilidade foi imposta diante de um projeto que via em uma posição de binaridade entre *sujeito* e *objeto* como figuras fixas e bem delimitadas as bases para o critério de objetividade e de autoridade científica. Nesse sentido, fica evidente que nos processos de criação e consolidação de áreas do conhecimento também existem disputas e negociações políticas constantes nas ações e escolhas de quem pesquisa, desfazendo a defesa de uma "neutralidade axiológica", ou seja, de um "abandono de valores pessoais no âmbito científico", em termos weberianos (Pereira, 2013).

A antropologia surgiu pela curiosidade de se entender outras formas de exercer o que chamamos de humanidade. Através do conceito de alteridade, podemos conhecer diferentes possibilidades de perceber o mundo e caminhos para "resolver" certos problemas que seriam inerentes a todas as sociedades, como sua organização social, sistemas de classificação e, principalmente, a diversidade das práticas culturais.

Agora, sob outros contornos históricos, é possível resgatar essas produções relegadas a um apagamento epistemológico violento de modo a "capturar a antropologia", desta vez, como uma possibilidade de produção de ficções não coloniais. Pelo seu próprio caráter de destacar as diferentes maneiras de se perceber o mundo e a partir do empenho constante desses pesquisadores e pesquisadoras em consolidar as suas virtudes, existem trabalhos que proporcionam uma visão do negro, sobretudo pelos impactos de gênero, através de um lugar de potência e de crítica, mas também através da experiência pela escrita, ampliando importantes noções caras à antropologia, tais como cultura, raça e alteridade.

A existência negada: formulações *canônicas* de pensadores negros na antropologia

A antropologia surgiu pela curiosidade de se entender outras formas de exercer o que chamamos de humanidade. Através do conceito de alteridade, podemos conhecer diferentes possibilidades de perceber o mundo e caminhos para "resolver" certos problemas que seriam inerentes a todas as sociedades, como sua organização social, sistemas de classificação e, principalmente, a diversidade das práticas culturais. Marques e Kosby (2020, p. 1), ao refletirem sobre o percurso da antropologia a partir de pensadores do Haiti, deslocam narrativas históricas dessa divisão entre sujeito e objeto, destacando a presença de estudos que já tencionavam, à época, a priorização das análises culturais em detrimento das desigualdades de raça existentes.

Desse modo, destaca-se a colocação de Michel-Rolph-Trouillot (2003), antropólogo haitiano, que expõe o modo como "a antropologia oferece acesso a visões alternativas ao padrão de humanidade que coloca o crescimento econômico como valor supremo", padrão este representado por valores ocidentais e do norte global. Sendo que:

> Essa humanidade a partir da qual a própria antropologia conta sua história "não é a mais respeitosa do planeta, nem a mais precisa, nem a mais prática, tampouco a mais bonita, nem mesmo a mais otimista". (Trouillot, 2003, p. 9 *apud* Marques e Kosby, 2020, p. 1)

Ao partimos das especificidades de raça e da experiência negra na modernidade, podemos tomar as conclusões de Mbembe, que destaca como essa invisibi-

lidade categórica desempenhou um importante papel em ser uma *ficção útil* na defesa de "sua ávida necessidade de mitos destinados a fundamentar o seu poder, sendo o hemisfério ocidental considerado o centro do globo, o país natal da razão, da vida universal e da verdadeira Humanidade" (Mbembe, 2014, p. 27).

Em sua escrita, Grada Kilomba (2020) questiona "quem pode falar?", mostrando como autoras e autores negros são afastados de locais de construção de suas próprias narrativas, na maioria das vezes, relegadas à margem das teorias científicas. Em um trecho de sua obra, Kilomba pontua que, apesar de pensadores negros estarem produzindo de forma independente há muito tempo, essas produções não são tomadas como socialmente relevantes. De acordo com a intelectual:

> Há muito tempo temos falado e produzido conhecimento independente, mas quando há assimetria de grupos no poder, também há assimetria no acesso que os grupos têm a recursos necessários para implementar suas próprias vozes. Porque nos falta controle sobre tais estruturas, a articulação de nossas próprias perspectivas fora de nossos grupos torna-se extremamente difícil, se não irrealizável. Como resultado, o trabalho de escritoras/es e intelectuais negras/es permanece, em geral, fora do corpo acadêmico e de suas agendas. (Kilomba, 2020, p. 35)

Antes mesmo dos escritos considerados revolucionários pela sua luta contra as teorias racistas protagonizadas por Franz Boas, já nascia e se desenvolvia no Haiti, a partir de 1850, uma potência da antropologia sob uma perspectiva negra, com o antropólogo Antenor Firmin, que até recentemente havia sido apagado da história. Em um período marcado pelos conceitos pseudocientíficos de Arthur de Gobineau, que defendia arduamente a suposta superioridade da raça ariana em relação à inferioridade das pessoas negras e de outros povos lidos como "de cor", Firman já comprovava as bases imperialistas que regiam tais pensamentos, de modo que os estudos deste autor são hoje vistos como vanguardistas nas pesquisas de posicionamento antirracista.

Se, à época, a antropologia se firmava na diferença radical entre as raças, o trabalho *Da igualdade das raças humanas: a antropologia positiva*, publicado por Firmin em 1885, argumentava o oposto: "todos os homens possuem as mesmas qualidades e os mesmos defeitos, sem distinção de cor ou forma. As raças são iguais" (Firmin, 1885, p. 6). Apesar de ser um adepto da corrente positivista e de uni-la à antropologia, a invisibilização de seu pensamento já demonstrava a fragilidade metodológica e os interesses políticos de quem buscava sustentar a ideia de que as raças humanas não eram iguais.

> Tudo o que nele possam encontrar de bom deve ser atribuído à excelência do método positivo que tentei aplicar à antropologia, baseando todas as minhas induções em princípios já reconhecidos pelas ciências definitivamente estabelecidas. Ao fazê-lo, o estudo de temas antropológicos assume um caráter cujo valor é indiscutível. (Firmin, 1885, p. 2)

A obra de Firmin foi pioneira na integração do conceito de raça à antropologia física, e talvez ele tenha sido o primeiro antropólogo negro no contexto acadêmico do surgimento da disciplina. O autor tece inúmeras críticas à antropologia, por então se tratar de uma ciência que legitimava a desigualdade entre as raças, enfatizando como esse pensamento pode afetar um povo e, ao mesmo tempo, apontando que suas bases eram fundadas sobre pilares meramente morais, não havendo comprovação científica para essa suposta superioridade branca. Assim, ele aponta a existência de contradições, por exemplo, diante de sua própria existência, sendo ele um homem negro que, no entanto, também estava a participar da Sociedade Antropológica de Paris:

> Eu sou negro. Por outro lado, sempre considerei o culto à ciência como o único verdadeiro, o único digno da atenção constante e devoção infinita de todo homem que é guiado apenas pela razão livre. Como eu poderia, então, conciliar as conclusões que parecem ser tiradas desta mesma ciência contra as capacidades do negro com aquela veneração apaixonada e profunda que é para mim uma necessidade imperativa do espírito? Poderia eu me abstrair da condição de meus semelhantes e me considerar uma exceção entre outras exceções? Sou, sem dúvidas, demasiadamente lógico em minhas concepções para me deter nesta distinção, que é tão orgulhosa quanto ilusória e tola. Não há diferença fundamental entre o negro africano e o negro haitiano. (Firmin, 1885, p. 2)



Sua obra foi reconhecida como pioneira nos estudos sobre negritude até mesmo em África, bem como entre os intelectuais haitianos, tendo um grande impacto, por exemplo, nos trabalhos de Jean Price-Mars, fundador da etnologia haitiana, ou ainda do antropólogo norte-americano Melville Herskovits. Mesmo com tamanha relevância, a produção intelectual de Firmin não chegou a contextos mais amplos da disciplina, o que limitou a difusão de suas ideias e contribuiu para um olhar sobre os primórdios da antropologia segundo o não existiriam pessoas negras produzindo um conhecimento potente e revolucionário, apagamento que demonstra as disputas narrativas sobre essas vivências. Firmin, além de apontar as inconsistências das teorias supremacistas brancas, também atua como um grande líder político comprometido com as reivindicações das pessoas negras, o que transparece na dedicatória de um de seus livros:

> Que inspire em todas as crianças da raça negra, espalhadas sobre a imensa esfera da terra, o amor ao progresso, à justiça e à liberdade! Pois, ao dedicá-lo ao Haiti, estou também dedicando-o a todos eles, aos deserdados do presente e aos gigantes do futuro. (Firmin, 1885)

Outra escrita marcante, já nos primórdios da antropologia cultural, é a de Zora Hurston, que também rompia com a binaridade sujeito-objeto direcionada aos grupos-alvo do colonialismo, como as pessoas negras. Em sua obra, é possível notar a transformação pessoal caminhando lado a lado com seu desenvolvimento crítico e intelectual, diretamente permeados por suas vivências. Nascida em um contexto marcado pelo segregacionismo racial, sob as leis de Jim Crow, Hurston viveu uma parte de sua vida em uma cidade majoritariamente negra chamada Eatonville. Tendo crescido em um ambiente onde sua cor não era vista como uma primeira fronteira social, deparou-se com outra realidade ao ser apontada como "mulher negra" quando começou a frequentar uma escola mista fora de Eatonville, de modo que o choque fez com que essa questão se tornasse crucial em suas posteriores elucubrações teóricas. Suas vivências a fizeram pensar a antropologia para além do que se discutia à época, antecipando importantes debates. Para Hurston, era espantosa a falta de curiosidade dos anglo-saxões a respeito das vidas e das emoções dos negros, passando então ela mesma a estudar esse "outro" através de uma etnografia engajada. A autora inclui ainda em seus trabalhos o conceito de "aculturação", movimento que se dá quando um povo, além de sua própria cultura, passa a adquirir uma nova cultura, na maioria das vezes imposta.

Em sua primeira obra, *Barracoon* (1931), a autora traz um mergulho na ancestralidade por meio do qual o personagem principal narra suas memórias sobre a escravidão. Já em *Mules and Men* (1935), Hurston desenvolve uma coletânea de narrativas, memórias e histórias de pessoas negras do sul dos Estados Unidos, trabalho que se assemelha ao de Lévi-Strauss em *Mitológicas*. Entretanto, diferentemente do reconhecimento dado ao antropólogo francês, suas obras são vistas então apenas como "folcloristas".

Em sua produção acadêmica, Hurston faz críticas aos modelos dos museus de História Natural dos Estados Unidos, que na época utilizavam os corpos de pessoas negras e indígenas de modo totalmente indevido, expondo-os como objetos, como corpos sem alma. Atrelada a isso, parte de sua trajetória foi marcada pela orientação de Franz Boas, tendo ela sido enviada para medir crânios de pessoas negras no Harlem em seus primeiros dias como antropóloga, para ajudá-lo a montar a coleção de um museu. Contudo, a autora já apresentava grandes incômodos em relação a como essas culturas subalternizadas eram lidas e expostas.

> A resposta está no que podemos chamar de MUSEU AMERICANO DE HISTÓRIA INATURAL. Este é um intangível construído sobre uma crença vulgar. Assume-se que todos os não anglo-saxões sejam estereótipos simples. Todo mundo sabe tudo sobre eles. Eles são figuras leigas montadas no museu, onde todos podem tomá-los em um piscar de olhos. Eles são feitos de arames tortos e sem qualquer interior. (Hurston, 2019 [1950], p. 107)

Diferentemente de outros(as) antropólogos(as), Hurston desejava cruzar sua escrita antropológica, que já era permeada pela particularidade de seu olhar enquanto antropóloga negra, com a literatura. Em suas obras, colocava os personagens negros no centro das narrativas, dando espaço para que eles

pudessem ser aquilo que genuinamente eram, sem terem seus corpos, vozes e narrativas reduzidas e esvaziadas, quando não exotizadas ao extremo. Utilizava ainda o *Black English*, que se caracteriza como uma união do inglês com diversas línguas negras, o que atribuía mais riqueza e singularidade a seu texto.

Mais recentemente, com a obra *Pele negra, máscaras brancas* (2020), do martinicano Frantz Fanon, que discute justamente sobre o negro e a linguagem, podemos pensar nas formas como a máquina colonialista interferiu e interfere na escrita e na fala da população negra. De acordo com Fanon (2020, p. 31), é através do ato de falar que assumimos nossa cultura, de modo que todo povo colonizado acaba vivendo uma relação conflituosa com sua própria língua, chegando até mesmo a negá-la, tamanha a lesão causada pelo colonialismo. Fanon pontua a fim de exemplificar:

> Sim, é preciso que eu me policie em minha elocução, pois é em parte por ela que serei julgado […]. Com grande desdém, dirão de mim: nem sequer sabe falar francês. Num grupo de jovens antilhanos, aquele que se exprime bem, que possui o domínio da língua, inspira extraordinário temor; é preciso tomar cuidado com ele, é quase um branco. (Fanon, 2020, p. 35)

Assim, é fundamental a ampliação do espectro do que se considera como escrita acadêmica, sabendo que pesquisadores e pesquisadoras negras experienciam a realidade de modos muito diversos. Ainda na obra de Fanon, no capítulo intitulado "A experiência vivida do negro", o martinicano aponta que, apesar de ser a população negra a que mais tem motivos para "odiar" o branco, na maioria das vezes é o oposto que ocorre. E essa rejeição sofrida pela população negra acaba reverberando em várias áreas de sua vida, considerando também os mecanismos criados pelos brancos para mantê-la inferiorizada. Contudo, o autor elucida que a saída desse lugar de inferioridade em que o negro é posto se dá justamente com a recusa a esse lugar:

> A dialética que introduz a necessidade na base de sustentação da minha liberdade me expulsa de mim mesmo. Ela rompe a minha posição irrefletida. Sempre em termos de consciência, a consciência negra é imanente a si mesma. Não sou uma potencialidade de alguma outra coisa, sou plenamente aquilo que sou. Não tenho que perseguir o universal. Não reside em meu íntimo nenhuma probabilidade. Minha consciência negra não se revela como carência. Ela é. Ela é adepta de si mesma. (Fanon, 2020, p. 148)

De acordo com Fanon, pedir aos negros que corrijam sua concepção da história, concepção esta imposta pela branquitude, não é viável. Isso porque já se cristalizou em grande parte da população negra o desejo de ser branco, de ser percebido enquanto uma pessoa e, por isso, o negro usa as tais "máscaras brancas" para se tornar uma pessoa que detém humanidade, já que para a branquitude os negros nem sequer eram percebidos enquanto pessoas. Atrelado a isso, há o fato de que não havia na época discussões sobre o racismo dentro dos espaços acadêmicos, e muito menos havia pessoas negras ocupando o espaço universitário, o que impulsionava ainda mais a concepção da branquitude. Logo, como seria possível cobrar dos negros um pensamento diferente da concepção branca na qual eles estavam imersos se a História foi escrita sem eles e, especialmente, contra eles.

É necessário termos em mente que a academia também foi, e ainda é, responsável pela manutenção da colonização, sendo os conceitos e concepções que utilizamos muitas vezes "importados" de outros lugares, como a América do Norte ou a Europa. A alienação intelectual é uma criação da sociedade burguesa, que enclausura ideias e fecha uma sociedade em si mesma, barrando assim o desenvolvimento da escrita de pesquisadoras(es) negras(os) que se projetam contra o colonialismo. Sendo assim, Fanon nos mostra um caminho para pensarmos além da imposição da branquitude, um caminho por onde podemos ser livres:

> Descubro-me um dia no mundo e reconheço a mim mesmo um único direito: o de exigir do outro um comportamento humano. Um único dever. O de nunca renunciar à minha liberdade por meio das minhas escolhas. [...] Não sou prisioneiro da História. Não devo buscar nela o sentido do meu destino. Devo me lembrar a todo momento de que o verdadeiro *salto* consiste em introduzir na existência a invenção. No mundo para onde estou indo, eu me crio incessantemente. (Fanon, 2020, p. 240)

Imagens produzidas: experiências de mulheres negras acadêmicas no contexto brasileiro

Nós, enquanto mulheres negras e acadêmicas, somos submetidas constantemente a imposições em nossas escritas. Ou seja, podemos até estar inseridas num contexto universitário, contudo, precisamos moldar a nossa escritura para sermos validadas enquanto pensadoras relevantes. Tal fato acarreta inseguranças e o sentimento de não pertencimento a este lugar e, por quase não termos acesso às obras que rompem com o padrão epistemológico, acabamos tendo uma visão bastante limitada de até onde podemos inserir as nossas experiências na nossa escrita.

> Por que os cursos de Ciências Sociais raramente se baseiam na leitura de autores negros? Alguns dizem que os clássicos (e a sua demasiada branquitude) são incontornáveis. Com a outra face da mesma moeda, outros afirmam que os negros não estiveram na aurora da Antropologia, da Ciência Política e da Sociologia. Não surpreende, portanto, que uma parte fundamental da memória e da história das Ciências Sociais seja alvo de um processo de "branqueamento". (Basques, 2019)

No Brasil, Lélia Gonzalez[2], autora que tem uma leitura altamente crítica do que é o Brasil e de como o racismo está agindo nas entranhas da nossa cultura, demonstra como percebemos e interpretamos os fatos através do lugar em que estamos localizados:

> O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular. (Gonzalez, 1983, p. 224)

É por meio de uma escrita permeada pelo sarcasmo que a autora descreve como a população negra é lida socialmente no país. No Brasil, o racismo é tão presente em nossas relações cotidianas que passamos a compreendê-lo como natural, somado à noção de meritocracia que é defendida com unhas e dentes por grande parte da população. Ou seja, a ideia passada de geração em geração é a de que não existe racismo no país e de que bastaria o esforço para chegarmos aos lugares que almejamos. Lélia Gonzalez usa sua escrita para contestar o pensamento social brasileiro, segundo o qual os clássicos descrevem os negros como infantilizados e negam a existência do racismo.

> Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas [...]. Nem parece preto. (Gonzalez, 1983, p. 226)

Como escreve Mbembe, é criada uma ficção útil que faz com que a raça atue como um fator que não necessita de empatia, pois é por meio da criação dessa ficção que a sociedade se constrói. Ou seja, a desigualdade racial é criada e abraçada pela colonização para justificá-la, pois, com o objetivo de se desenvolver um bem coletivo, torna-se justificável que alguns povos tidos como "selvagens" arquem com o preço para que se alcance a tão desejada "civilização". Sendo assim, é a partir da violência resultante da hierarquização que o negro é criado e a cultura é forjada, não havendo espaço para a constituição das estruturas de conhecimento simbólico e coletivo (agência) do "outro" dentro da lógica colonialista. Desse modo, como podemos pensar a escrita de pesquisadoras negras como um lugar de privilégio para legitimar essas vivências? E, mais ainda, como as questões trabalhadas por essas autoras produzem novas ficções dentro das produções científicas? É a partir da articulação dessas narrativas que buscamos pensar a escrita como um elemento social transformador.

Partimos do(s) lugar(es) de mulheres negras, situadas nas periferias, estudantes universitárias oriundas de escola pública e da política de cotas, latino-americanas e da região Nordeste. Convém destacar que essa localidade é relevante porque hoje, na posição de pesquisadoras, falamos também das nossas experiências. Diante dos "processos eurocêntricos de validação de conhecimento" (Collins, 2019, p. 404), foi (e ainda é) árduo ocupar o *locus* acadêmico, pois

nessa lógica "somente um tipo de teoria é visto como valioso – aquele que é eurocêntrico, linguisticamente empolado e embasado em abordagens filosóficas ocidental-masculino-branco-machistas e racialmente tendenciosas" (hooks, 2019b, p. 88).

Ao reservar um capítulo para discutir "a escrita de mulheres negras: criando mais espaço", bell hooks (2019b) impulsiona críticas à ausência de publicações editoriais preparadas por mulheres negras. A autora argumenta que a invisibilidade das produções existe devido a um controle de mercado e menciona os malabarismos que as escritoras negras fazem para conseguirem ser publicadas e enxergadas, sendo tudo isso "[...] resultado de racismo institucionalizado, machismo e classismo" (hooks, 2019b, p. 291).

Frente ao modo como a antropologia se institucionalizou baseada no androcentrismo e no eurocentrismo – assim como nas demais ciências –, não houve espaço para que as teorias formuladas por intelectuais negras se destacassem.

Ampliando o conceito de experiência: partindo de *fabulações* intelectuais negras para um novo horizonte

Enquanto antropólogas, daremos ênfase à incorporação de Lélia Gonzalez e Zora Hurston nas ementas acadêmicas de antropologia visando a um espaço de centralidade nos debates, e não mais um não lugar ou uma inserção momentânea e opcional. Fazemos isso a partir do diálogo com feministas negras como bell hooks, Sueli Carneiro, Patrícia Hill Collins, Maria Beatriz Nascimento e Conceição Evaristo, com foco também nas ações sujeita-objeto daquelas que falam do seu próprio lugar, porque a "escrevivência" (Evaristo, 2007) altera definitivamente o modelo de produção acadêmica institucionalizado, e essa posicionalidade sujeita-objeto configura-se enquanto fórmula legítima na criação dos saberes específicos da mulher negra.

Em relação a isso, assim como outras feministas negras, bell hooks produz as suas teorias agregadas às suas experiências, fazendo menção em diferentes obras ao fato de ser negra, mulher e acadêmica e trazendo à tona os constantes questionamentos de que era alvo. Precisamente em *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*" (2019b), a literata separa dois capítulos para discutir esses pontos: "Reflexões na pós-graduação" e "Sobre ser negra em Yale". Ela enfatiza o exagerado esforço necessário para pessoas negras no geral, e mulheres negras em particular, cursarem universidades majoritariamente brancas, e discute a sua própria experiência com um professor da disciplina de literatura norte-americana:

> Quando fazíamos apresentações orais, ele nos dizia que nosso trabalho era estúpido, patético, e que não podíamos terminar. Se resistimos de algum modo, a situação piorava. Quando fui falar com ele sobre sua atitude, ele me disse que eu realmente não tinha jeito para a pós-graduação, que eu deveria abandonar o curso. (hooks, 2019b, p. 130)

Nós, autoras deste artigo, passamos de diferentes formas (ou não tão diferentes assim) por situações semelhantes, em que as nossas capacidades enquanto sujeitas de intelecto foram postas como improváveis. E quantas de nós adaptamos a nossa escrita, o nosso trabalho, a nossa oralidade, para podermos nos movimentar no campo acadêmico? Acerca disso, Patrícia Hill Collins (2019), parafraseia a poeta e feminista negra Audre Lorde: "Essa 'vigilância' gera uma consciência dual nas mulheres afro-americanas, em que as mulheres negras 'familiarizam-se com a linguagem e os modos do opressor, chegando a adotá-los algumas vezes para ter certa ilusão de proteção'" (Lorde *apud* Collins, 2020, p. 14).

Cabe destacar que, embora o lema discursivo das universidades seja "retornar o saber acadêmico para a sociedade", quase nunca isso ocorre na prática. Porém as constantes pressões nos possibilitaram esse duplo-lugar: somos aquelas que conseguem acessar tanto a academia quanto a comunidade, algo a que aqueles "apenas eruditos" não estão habilitados. Um exemplo disso foi quando Zora Hurston foi enviada por Boas para realizar as medições em pessoas negras ou para estudar sobre suas culturas, pois ele, como branco, não teria acesso a essas pessoas com a mesma facilidade. Apesar disso, Hurston se viu muitas vezes desconectada das suas origens, pois o processo da academia enquadrou seu olhar em uma perspectiva eurocêntrica, que desejava fazer com que ela visse os seus iguais como os "outros". Contudo,

Hurston consegue se livrar desse olhar enclausurado e dar liberdade a sua escrita e imaginação antropológicas, usando sua experiência para contar novas narrativas negras, sem delegar a esses povos um lugar apenas de exoticidade.

> Muitas vezes, pesquisadores que estão profundamente comprometidos em viabilizar uma visão de liberdade acadêmica são mais relutantes em reconhecer que a educação não é um processo neutro. Eles ficam incomodados quando discussões em sala de aula tomam um tom abertamente político, muito embora não se incomodem com bibliografias de cursos que promovem e perpetuam a supremacia branca. (hooks, 2019b, p. 143)

É perceptível a forma como intelectuais negras utilizaram o pensamento social e a formação das suas respectivas nações levando em conta o cenário da escravidão e o engrandecimento colonial, bem como a condição da mulher negra, que foi obscenamente apagada da história. É o caso de Angela Davis em *Mulheres, raça e classe*, de Lélia Gonzalez em *Por um feminismo afro-latino-americano,* de bell hooks em *E eu não sou uma mulher?: Mulheres negras e feminismo*, e de Sueli Carneiro em *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina.* Além disso, enquanto feministas, essas autoras incluíram o parâmetro racial em um debate que até então centralizava apenas o "gênero". Acerca disso, escrevem Angela Davis (2016):

> [...] as mulheres também sofriam de forma diferente, porque eram vítimas de abuso sexual e outros maus-tratos bárbaros que só poderiam ser infligidos a elas. A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas. (DAVIS, 2016, p. 143)

bell hooks (2019c):

> [...] O uso da palavra prostituição para descrever a massiva exploração sexual por homens brancos de escravizadas negra não só desviou a atenção da prevalência da investida sexual forçada, como também deu ainda mais credibilidade ao mito de que mulheres negras eram devassas por natureza, portanto, responsáveis pelo estupro. (hooks, 2019c, p. 66)

Lélia Gonzalez (2018):

> [...] Ele pouco teria a dizer sobre essa mulher negra, seu homem, seus irmãos e seus filhos, de que vínhamos falando. Exatamente porque ele lhes nega o estatuto de sujeito humano. Trata-os sempre como objeto. Até mesmo como objeto de saber. É por aí que a gente compreende a resistência de certas análises que, ao insistirem na prioridade da luta de classes, se negam a incorporar as categorias de raça e sexo. (Gonzalez, 2018, p. 232)

E Sueli Carneiro (2011):

> Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. (Carneiro, 2011, p. 2)

Anteriormente a essas estudiosas, nenhum/a outro/a pesquisador/a hegemônico/a havia apontado essas especificidades sobre o silenciamento da história das mulheres negras no período da escravidão com a devida ênfase. E aqueles/as que tocaram de alguma forma nas questões da população negra construíram descrições estereotipadas e mitológicas, de modo que a experiência histórica colonial narrada pelas escritas predominantes se firmou enquanto instrumento de poder.

Assim, para se oporem ao modelo hegemônico vigente, foi necessário que intelectuais negras resgatassem a sua própria história através das suas pesquisas. No entanto, presentemente elas ainda ocupam um lugar secundário nas teorias, sendo vistas como complementares ou estando sempre destinadas a disciplinas sobre gênero e/ou raça. Especificamente em relação à antropologia, enfatizamos a importância da obra de Zora Hurston e de Lélia Gonzalez.

Um dos materiais mais legitimados para discutir a formação social do Brasil são as formulações teóricas de Gilberto Freyre, um conteúdo evidentemente indispensável nos currículos de Ciências Sociais/Antropologia. Quando há tentativa de "engrandecer o debate", normalmente são agregados nomes como o de Caio Prado Júnior e de Sérgio Buarque de Holanda. No entanto, Lélia Gonzalez também elaborou ricos estudos sobre a sociedade brasileira, tendo inclusive apresentado lacunas deixadas por outros pensadores, não recebendo, porém, a devida atenção. A autora chama a atenção, por exemplo, para o fato de que as discussões direcionadas às relações raciais no país terem sido construídas a partir de mitos e de estereótipos, de modo que as interpretações clássicas sobre miscigenação, cordialidade, confraternização das raças e redução do estupro colonial estão impregnadas do racismo e do sexismo.

Lélia Gonzalez entrelaça também o sistema capitalista brasileiro às relações raciais, destacando que a população negra ocupa um lugar de "massa marginal"[2] no trabalho. Para ela, esse sistema pode ser sintetizado como dependente, desigual, racista e sexista. Em alusão a isso, explica:

> O gênero e a etnicidade são manipulados de tal modo que, no caso brasileiro, os mais baixos níveis de participação na força de trabalho, coincidentemente, pertencem às mulheres e a população negra. (Gonzalez, 2018, p. 20)

A antropóloga brasileira demonstra o modo como o racismo é utilizado como ferramenta para distinguir o "todo" definido enquanto classe trabalhadora, alertando para especificidades e desvantagens sofridas pelos trabalhadores negros entre os trabalhadores em geral. Sendo assim, a competição é estimulada pelo sistema capitalista, que é racista e, devido à divisão racial do trabalho, tenciona a relação entre trabalhadores e a sua totalidade.

Ao realçarmos as epistemologias de Zora Hurston e de Lélia Gonzalez, tendo em vista que as obras dessas antropólogas constituíram, em suas respectivas épocas, rupturas com o padrão epistemológico, buscamos também vivenciar o ato de escrever enquanto ação revolucionária. Colocar as discussões antropológicas por elas levantadas, que só alcançaram impacto décadas depois, a par de discursos hegemônicos demonstra a pertinência dessas autoras, levando-nos a questionar também o porquê da exclusão que ainda sofrem em nossos currículos. Cabe destacar ainda que, a princípio, quando os estudos sobre as relações étnico-raciais eram protagonizados por antropólogos brancos, que detinham o poder exclusivo sobre a pesquisa, esses temas eram considerados importantes, clássicos e seus autores eram até vistos como "salvadores". No entanto, as produções das pesquisadoras negras, que apresentam o valioso atributo da experiência, são situadas nos guetos da academia.

Outros caminhos: perspectivas sob negras luzes

Perante o exposto, foi possível demonstrar que a ampliação do conceito de experiência proposto a partir da escrita de pesquisadoras negras que formularam ficções antropológicas não coloniais permite que haja uma solidificação dessas narrativas. Sendo estas responsáveis por atuar frente às imposições colonialistas que nos enjaulam, nos silenciam e colocam nossa escrita constantemente em um não lugar, como se o fato de nós, pessoas negras, nos apropriarmos das nossas experiências acabasse por nos excluir do círculo das/os pesquisadoras/es.

É perceptível a forma como intelectuais negras utilizaram o pensamento social e a formação das suas respectivas nações levando em conta o cenário da escravidão e o engrandecimento colonial, bem como a condição da mulher negra, que foi obscenamente apagada da história.

Em virtude dos fatos mencionados, no que diz respeito a Zora Hurston, os seus trabalhos previram elementos hoje classificados como importantes no fazer antropológico, como, por exemplo, a etnografia com observação participante e a autoetnografia e a relação sujeito-e-objeto como superação da metodologia tradicional. Similarmente, Lélia Gonzalez produziu um conhecimento que interliga a experiência racial e de gênero no contexto das relações de trabalho, sendo antes comum o isolamento entre esses fenômenos. Ao trazer o lugar da mulher negra na formação histórica do pensamento social, imple-

mentou um olhar diferenciado daquele lançado por intelectuais brancos da elite. Deste modo, ambas trabalharam aspectos teórico-metodológicos a partir de um lugar originário, sendo nítida a eficácia dessa ação para modificar paradigmas científicos.

Sendo assim, essas/es pensadoras/es negras/os atuam de modo ímpar na luta antirracista dentro dos espaços acadêmicos, como as universidades, os Institutos Federais (IFs) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), opondo-se às epistemologias racistas, coloniais, patriarcais e classistas que por décadas foram reproduzidas dentro desses espaços, inviabilizando a presença e, consequentemente, a participação da população negra na produção do conhecimento. Atrelado a isso, cada uma dessas autoras e cada um desses autores também traz consigo um vasto arcabouço que possibilita a ampliação da experiência, indo desde novas referências na escrita até o modo de trazer a sua própria vivência como ferramenta para pensar o contexto sociocultural no qual está inserida/o.

De acordo com Patrícia Hill Collins (2021 [2016]), a experiência pessoal é um parâmetro relevante porque:

> As salas de aula das faculdades podem ser o local onde se aprende sobre a interseccionalidade, mas as experiências em dormitórios, refeitórios, bibliotecas, eventos esportivos e, para quem precisa trabalhar para pagar os estudos, no emprego são onde a interseccionalidade é realmente vivenciada. (Collins, 2021 [2016], p. 72)

Concluímos, portanto, que é necessário ocupar o *locus* acadêmico e modalizar os currículos institucionais, trazendo assim uma maior pluralidade para os debates acadêmicos, além de contribuir com a abertura de espaços antirracistas para fora dos muros da academia, bem como com seu protagonismo na luta política. US

notas

1. Apesar de não ser formada em antropologia, as contribuições realizadas por Lélia Gonzalez para as ciências sociais foram essenciais para o desenvolvimento de um pensamento antirracista e multicultural dentro do espaço acadêmico e além dele. Suas contribuições vão desde um novo debate dentro do pensamento social brasileiro, que a princípio era composto majoritariamente por autores brancos, em que Gonzalez amplifica e fortalece o debate acerca das relações raciais no país através de uma perspectiva antirracista, decolonial e latino-americana (Ratts, 2022). Somado a isso, Gonzalez atuava como uma professora-militante, fazendo com que a sua participação não se limitasse aos muros da academia, levando seus apontamentos que relacionam raça, classe e gênero por meio de uma linguagem cativante, inserindo o famoso "pretuguês" na sua escrita. Sendo assim, o trabalho realizado por Gonzalez é um marco tanto para a antropologia quanto para o movimento negro, por desde seu início romper com o pensamento racista e patriarcal.

2. Conceito que define a situação da classe trabalhadora no Brasil e, a partir do olhar articulado com as relações raciais, situa a população negra enquanto ocupante desse lugar.



referências

BASQUES, Messias. Zora Hurston e as luzes negras das ciências sociais (texto de apresentação). **Ayé: Revista de Antropologia**, n. 1, vol. 01, 2019.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. Campinas: **Cadernos Pagu**, 26, 2006.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019 [1990].

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial, 2021.

CORRÊA, Ester. Itinerários de mulheres negras na antropologia: pensando viagens com Zora Hurston e Lélia Gonzalez. **Ayé: Revista de Antropologia**: Dossiê as contribuições de intelectuais negras para as ciências humanas e sociais v. 03, n.1 (2021).

DAVIS, Angela. [1981]. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: Alexandre, Marcos A. (org.**) Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007, p. 16-21.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FIRMIN, J. A. A. "Prefácio" e "Antropologia como uma disciplina". *In*: **A igualdade das raças:** antropologia positiva**.** Urbana & Chicago: University of Illinois Press, (1885/2002), pp. iii-ix, 1-14.

GONZALEZ, Lélia. "Racismo e sexismo na cultura brasileira". **Ciências Sociais Hoje**. São Paulo: Anpocs, 1983, pp. 223-244.

_____. Por um Feminismo Afrolatinoamericano. *In*: _____. Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

HOOKS, bell. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais.** Editora Elefante, 2019a.

HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher?: Mulheres negras e feminismo**. Tradução: Bhuvi Libanio, 2019b.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Erguer a voz:** pensar como feminista, pensar como negra. Editora Elefante, 2019c.

HOOKS, bell. **Escrever além da raça:** teoria e prática. [s.l.] Editora Elefante, 2022.

HOOKS, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.16, p.193-210, jan./abr., 2015.

HURSTON, Z.N. O que os editores brancos não publicarão. Tradução Zora Hurston e as luzes negras das Ciências Sociais. Texto de apresentação - Messias Basques. **Ayé: Revista de Antropologia**, 1(1), (1950/2019). pp.102-111.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

LORDE, Audre. **Irmã outsider:** ensaios e conferências. Trad. Stephanie Borges. 1. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MARQUES, Pâmela Marconatto; Kosby, Marília Flôor. Anténor Firmin, Jean Price-Mars, Jacques Roumain: Antropólogos haitianos repovoando as narrativas históricas da Antropologia. **Rev. Bras. Ci. Soc**., São Paulo, v. 35, n. 103, 2020.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

PEREIRA, Alan R. D. A neutralidade axiológica em Max Weber à luz do pensamento histórico: crítica e convergência de um debate. **Anais** do III Simpósio Nacional de História da UEG / Iporá, Goiás, 2013.

RATTS, A. Lélia Gonzalez e seu lugar na antropologia brasileira: "cumé que fica?". **Mana**, v. 28, n. 3, p. e2830202, 2022.

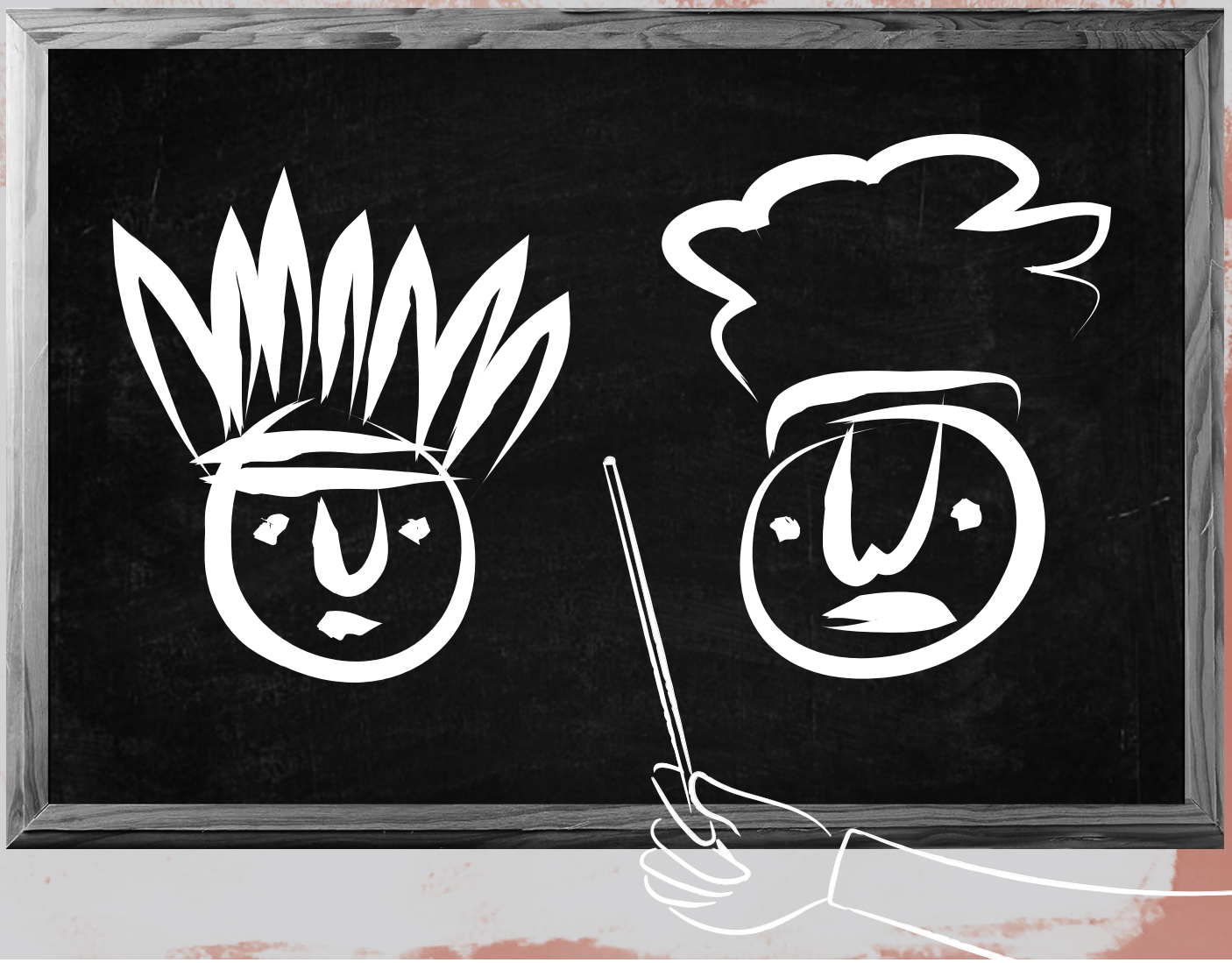
STRATHERN, Marilyn. **Fora de contexto**: as ficções persuasivas da Antropologia. Trad. Tatiana Lotierzo e Luis Felipe Kojima Hirano. São Paulo: Terceiro Nome, 2013 [1987].

O papel das licenciaturas na construção de uma escola antirracista

Renê José Trentin Silveira
Professor da Faculdade de Educação da Unicamp
E-mail: rene@unicamp.br

Resumo: O presente artigo pretende discutir o papel e a responsabilidade da Universidade e, em particular, dos cursos de licenciatura, no cumprimento da obrigatoriedade do ensino das culturas africana e indígena nas escolas, tomando como principais referências o Parecer CNE Nº 3/2004 e a Resolução CNE Nº 1/2004, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Espera-se demonstrar que a consecução dos objetivos expressos nessas leis – os quais, em última instância, consistem na reeducação das relações étnico-raciais e no combate ao racismo estrutural e institucional incrustado na sociedade brasileira – não poderá ser alcançada sem que as escolas possam contar com professores devidamente qualificados para esse ensino, tarefa que compete especificamente aos cursos de licenciatura.

Palavras-chave: Educação antirracista. Relações étnico-raciais. Formação de professores. Ensino de culturas africana e indígena.



Introdução

A aprovação das leis nº 10.639, de 2003, e nº 11.645, de 2008, que tornaram obrigatório o ensino da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena nas escolas, foi, sem dúvida, uma importante conquista dos movimentos negro e indígena, como estratégia para a superação do racismo, ainda tão arraigado na sociedade brasileira. Contudo, o efetivo cumprimento dessa determinação legal tem enfrentado dificuldades de toda ordem, provocadas, sobretudo, pela cultura eurocêntrica e pelo próprio racismo estrutural e institucional que influenciam hegemonicamente a organização escolar e as políticas educacionais. Acrescente-se a isso um outro fator também muito importante: o despreparo em que se encontra boa parte dos educadores para trabalhar com essa temática. Isso porque a lei não previu a obrigatoriedade do ensino desses conteúdos nos cursos de licenciatura. Desse modo, em geral, os professores que se dedicam a ensiná-los nas escolas – salvo, naturalmente, as eventuais exceções – ou o fazem movidos pelo compromisso político que já têm com esta causa e que os motiva a buscar por sua própria conta a qualificação necessária para tanto, por vezes nos coletivos dos quais participam; ou, se não têm ainda esse compromisso e a consciência da necessidade de seu engajamento na luta antirracista, tendem a se limitar a uma abordagem superficial, precária, improvisada, visto que não receberam a formação apropriada nos cursos de graduação.

Essa situação tem provocado cada vez mais debates nos meios universitários sobre a importância da criação de disciplinas voltadas para o ensino da história e das culturas africana e indígena e a necessidade da contratação de docentes especializados

para lecioná-las nos cursos de graduação, particularmente nas licenciaturas, como forma de contribuição da Universidade para a consecução dos objetivos almejados pela legislação supracitada, quais sejam a superação do racismo, a abertura para uma epistemologia afrocentrada e a reeducação das relações étnico-raciais.

Na Unicamp, como Diretor da Faculdade de Educação (mandato de 2020 a 2024, juntamente com o Prof. Dr. Alexandro, Diretor Associado), busquei fomentar essa discussão em diferentes fóruns e, sobretudo, nas câmaras superiores da Universidade. Para melhor fundamentar a defesa da contratação desses profissionais, elaborei o texto "As licenciaturas como área estratégica para as ações afirmativas da Unicamp" e o compartilhei com meus colegas Diretores e Diretoras de Unidades de Ensino, Pesquisa e Extensão, com o objetivo de angariar seu apoio e, juntos, sensibilizarmos a Administração Central para a necessidade dessa medida.

O modelo excludente de desenvolvimento, em vigor no Brasil desde os tempos coloniais, vem impedindo que milhões de brasileiros e brasileiras tenham acesso à educação escolar de qualidade. Essa exclusão, porém, atinge de forma muito mais acentuada e brutal as pessoas negras e indígenas, historicamente vitimadas também por políticas de genocídio e de branqueamento que, por séculos, fomentaram a discriminação, o racismo e outras formas de violência contra suas culturas.

No decorrer das discussões, além da Faculdade de Educação, quatro outras Unidades optaram por pleitear de imediato esses professores[1]. O texto foi, então, complementado e encaminhado formalmente à Reitoria, em março de 2022[2]. Lamentavelmente, a proposta não logrou aprovação. Passamos tanto tempo sem poder repor as aposentadorias que, de fato, reservar vagas docentes para disciplinas que, na maioria dos casos, ainda nem foram criadas, deixando descobertas as obrigatórias, não seria mesmo uma decisão fácil. Como se diz popularmente, "quando o cobertor é curto, cobre-se a cabeça e descobrem-se os pés". Evidentemente, a cultura eurocêntrica e o racismo institucional, que ainda turvam nossa visão das prioridades, também jogaram, mais uma vez, com o seu papel. Mas a discussão foi rica e o acúmulo já obtido certamente poderá fazê-la avançar.

O presente artigo resulta da retomada desse texto preliminar, agora revisto e ampliado, com o objetivo de sistematizar e aprofundar a reflexão sobre o papel da Universidade e, em particular, dos cursos de licenciatura na concretização da obrigatoriedade do ensino das culturas africana e indígena nas escolas. Para tanto, serão tomadas como principais referências o Parecer CNE Nº 3/2004 e a Resolução CNE Nº 1/2004, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Também serão aproveitadas duas pesquisas sobre o racismo e a desigualdade no Brasil: "Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil", realizada pelo IBGE e publicada em 2022 (Brasil, 2022) e "Percepções sobre o Racismo no Brasil", de 2023, conduzida pelo Instituto Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (Ipec) (Santos; Oliveira; Perilo, 2023). Ambas trazem dados alarmantes sobre a presença do racismo na sociedade e nas escolas que corroboram fortemente a urgência de se dar, definitivamente, concretude aos avanços conquistados no âmbito da legislação.

Espero, assim, estimular a continuidade deste debate, não apenas na Unicamp, mas também em outras Instituições de Ensino Superior, dada a urgência de assumirmos radicalmente nossa responsabilidade institucional e social de preparar professores capazes de construir uma escola antirracista e disposta a acolher e a ensinar também uma (e a partir de uma) perspectiva afrocentrada.

O racismo no Brasil e nas escolas

O modelo excludente de desenvolvimento, em vigor no Brasil desde os tempos coloniais, vem impedindo que milhões de brasileiros e brasileiras tenham acesso à educação escolar de qualidade. Essa exclusão, porém, atinge de forma muito mais acentuada e brutal as pessoas negras e indígenas, historicamente vitimadas também por políticas de genocídio e de branqueamento que, por séculos, fomentaram a discriminação, o racismo e outras formas de violên-

cia contra suas culturas. O Decreto Nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, por exemplo, que aprovava o "Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte" (Artigo 69, §3º), proibia a matrícula de escravos nas escolas públicas.[3] É desnecessário dizer que o currículo da escola sob essa regulamentação excluía também qualquer alusão às culturas africana e indígena, como forma, justamente, de apagá-las e consolidar a política do branqueamento e a hegemonia da cultura europeia e do catolicismo, considerado religião do Estado.[4]

As marcas dessa discriminação secular perduram ainda hoje. Dados do IBGE referentes a 2021 (Brasil, 2022)[5] revelam que 56,1% da população do país é composta de pessoas pretas ou pardas. A maioria, portanto. Mesmo assim, esse é o segmento da população mais marginalizado e subalternizado.

Considerando-se a linha de pobreza monetária proposta pelo Banco Mundial (renda inferior a US$ 5,50 diários), a proporção de pessoas pobres no país era, naquele ano, de 18,6% entre os brancos e praticamente o dobro entre os pretos (34,5%) e os pardos (38,4%). Já na linha da extrema pobreza (renda menor que US$ 1,90 diário ou R$ 168 mensais *per capita*), as taxas foram de 5,0% para brancos, 9,0% para pretos e 11,4% para pardos (Brasil, 2022, p. 1).

No mundo do trabalho, a taxa de desocupação foi de 11,3% entre brancos, 16,5% entre pretos e 16,2% entre pardos. O rendimento médio dos trabalhadores brancos foi de R$ 3.099,00, enquanto o dos pretos foi de R$1.764,00 e o dos pardos, de R$1.814,00. Além disso, enquanto os brancos ocupavam 69,0% dos cargos gerenciais, os pretos e pardos ficavam com 29,5% desses cargos (Brasil, 2022, p. 3).

No quesito violência, houve, em 2020, 49,9 mil homicídios no país, o equivalente a 23,6 assassinatos por 100 mil habitantes. Se entre as pessoas brancas a taxa foi de 11,5 mortes por 100 mil habitantes, entre as pretas foi de 21,9 e, entre as pardas, de 34,1 mortes por 100 mil habitantes (Brasil, 2022, p. 11).

Na educação a desigualdade também atinge mais violentamente as pessoas pretas e pardas. Na pandemia, por exemplo, a falta de acesso à tecnologia necessária para o ensino a distância prejudicou especialmente os estudantes de menor renda, compostos, em sua maioria, de pessoas pretas, pardas e moradoras de áreas rurais e das regiões Norte e Nordeste. Para se ter uma ideia, em 2020, dos estudantes que não tiveram aulas presenciais nem receberam atividades escolares, 6,8% eram brancos, enquanto esse percentual foi de 13,5% e de 15,2% para pretos e pardos, respectivamente (Brasil, 2022, p. 9).

De 2019 para 2022, o analfabetismo caiu de 6,1% para 5,6%, mas a desigualdade por cor e raça persistiu: entre pessoas pretas e pardas, 7,4% eram analfabetas, mais que o dobro da população branca. Além disso, 7 em cada 10 jovens que não completaram o Ensino Médio eram pretos ou pardos. Nesse mesmo período, o percentual da população com Ensino Superior completo também aumentou, de 17,5% para 19,2%, mas, também neste caso, permaneceu a discriminação racial: se, entre os brancos, 60,7% haviam concluído o Ensino Médio, entre pretos e pardos essa taxa foi de 47% (Gomes; Ferreira, 2023).

Na educação a desigualdade também atinge mais violentamente as pessoas pretas e pardas. Na pandemia, por exemplo, a falta de acesso à tecnologia necessária para o ensino a distância prejudicou especialmente os estudantes de menor renda, compostos, em sua maioria, de pessoas pretas, pardas e moradoras de áreas rurais e das regiões Norte e Nordeste.

Em julho de 2023 foi divulgada uma outra pesquisa que trouxe informações bastante elucidativas sobre a presença do racismo na sociedade brasileira e, em particular, nas escolas. Intitulada "Percepções sobre o racismo no Brasil", foi realizada pelo Instituto Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (Ipec), por iniciativa do Peregum – Instituto de Referência Negra – e do Projeto SETA – Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista. O objetivo, como o próprio título informa, era compreender como a população brasileira percebe o racismo e, também, favorecer a criação de campanhas e políticas voltadas para seu enfrentamento e sua superação. O estudo, de natureza quantitativa e de abrangência nacional, foi realizado presencialmente, de 14 a 18 de abril de 2023, em 127 municípios das 5 regiões do país, por meio da aplicação de questionários com

perguntas e alternativas pré-indicadas. A amostra totalizou 2 mil pessoas, com 16 anos de idade ou mais e de perfis proporcionais ao da população brasileira (Santos; Oliveira; Perilo, 2023, p. 5)[6].

Essa pesquisa mostrou, por exemplo, que 81% dos brasileiros e das brasileiras consideram o Brasil um país racista (p. 11), 63% já presenciaram alguma situação de racismo (p. 15) e 88% entendem que os negros são mais criminalizados e punidos que os brancos (p. 40). Apesar desses dados, apenas 11% dos entrevistados reconhecem terem, em alguma medida, atitudes racistas (p. 14). Essa negação do próprio racismo mostra o quanto ele está espraiado na sociedade brasileira, "normalizado", "naturalizado", transformado em racismo estrutural e institucional. Na percepção dos entrevistados, os alvos preferenciais desse racismo são, em primeiro lugar, as pessoas pretas (96% das respostas) e, em segundo, os povos indígenas (57%) (p. 19).

Como resultado das lutas do Movimento Negro e do Movimento Indígena, apoiados por outros movimentos sociais e entidades da sociedade civil, o Estado Brasileiro implementou, nas últimas décadas, medidas voltadas especificamente à promoção da igualdade racial por meio da educação. Uma delas – e, certamente, a mais emblemática – foi a aprovação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares. Posteriormente, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, ampliou o escopo da anterior, tornando obrigatório, também, o ensino da cultura indígena.

Outro achado importante foi o fato de que **o ambiente escolar é o local onde as pessoas mais sentem o racismo**: 38% das pessoas consultadas afirmam tê-lo sofrido em escolas ou Universidades. Entre os grupos que mais o sofrem, estão: 64% dos jovens de 16 a 24 anos de idade e 90% das mulheres pretas ou pardas (p. 18)[7].

As formas percebidas de manifestação do racismo na sociedade (e, portanto, também nas escolas), são as mais diversas, variando das mais explícitas às mais sutis. As mais citadas são: violência verbal, como xingamentos e ofensas (66%); tratamento desigual (42%); violência física (39%); negação de oportunidades (28%); intolerância religiosa (23%); exclusão, isolamento e desprezo de um grupo de pessoas (22%); pressão ou constrangimento para alguém mudar a sua aparência (9%); entre outras (Santos; Oliveira; Perilo, 2023, p. 13)

Entre os temas apontados como os mais aprendidos na escola, estão: história das culturas afro-brasileira e africana, escolhido por 77% dos entrevistados; história e cultura indígenas (52%); e racismo (37%) (p. 27). Ainda é pouco se considerarmos que já se foram mais de 20 anos da aprovação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. A qualidade desse aprendizado também é discutível, visto que mais da metade afirma que esses temas foram abordados de forma pouco ou nada adequada (p. 28). Isso pode significar: despreparo dos professores para trabalhar com essas temáticas; inserção não prioritária desses conteúdos no currículo; e, consequentemente, aprendizado insuficiente. Talvez também por isso, 69% das pessoas entrevistadas considerem o racismo o tema mais importante a ser estudado nas escolas (p. 26).

Esses poucos dados são suficientes para demonstrar a persistência do racismo no Brasil, inclusive na esfera educacional. É inegável que "determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira" (Brasil, 2004a, p. 5). Daí a necessidade de que se fortaleçam e se ampliem as ações reparadoras das injustiças do passado e do presente contra pessoas negras e indígenas e de que se reconheçam e valorizem sua história, sua cultura e sua identidade, o que não poderá ser realizado sem uma intensa e ampla ação educativa.

A Universidade, como instituição de ensino, pesquisa e extensão, deve se engajar cada vez mais nessa tarefa, comprometendo-se efetivamente com a eliminação das desigualdades raciais e do racismo e com a plena realização dos direitos humanos para todos os grupos étnicos que compõem a rica diversidade da população brasileira.

O marco legal

Como resultado das lutas do Movimento Negro e do Movimento Indígena, apoiados por outros movimentos sociais e entidades da sociedade civil, o Estado Brasileiro implementou, nas últimas décadas, medidas voltadas especificamente à promoção da igualdade racial por meio da educação. Uma delas – e, certamente, a mais emblemática – foi a aprovação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares. Posteriormente, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, ampliou o escopo da anterior, tornando obrigatório, também, o ensino da cultura indígena.

Assim, o Artigo 26-A da LDB passou a ter a seguinte redação: "Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena" (Brasil, 1996).

Essas medidas estão em sintonia com princípios e direitos previstos na Constituição Federal e na LDB[8], com o Estatuto da Criança e do Adolescente e com o Plano Nacional de Educação. Suas justificativas, porém, são mais explicitamente formuladas no Parecer Nº 3, do Conselho Nacional de Educação, de 10 de março de 2004[9]. Trata-se, na realidade, de uma ação reparadora, que visa ressarcir os descendentes de africanos e os indígenas pela exclusão de que foram vítimas, inclusive na esfera educacional, ao longo da história do país.

Segundo o Parecer CNE Nº 3/2004, "a escola tem papel preponderante para a eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminados". Mas para ter êxito nesse papel, "seus professores não podem improvisar" (Brasil, 2004a, p. 6). É preciso que estejam devidamente preparados para, no âmbito das ciências que ensinam e por meio de práticas pedagógicas adequadas, trabalhar no sentido da superação da mentalidade racista, da discriminação, do etnocentrismo europeu, dos estereótipos, tendo em vista a valorização da diversidade étnico-racial e cultural da sociedade brasileira, e, em última instância, visando a promoção da inclusão e da cidadania para todas as pessoas.

Essa é uma tarefa e uma responsabilidade de todos os educadores, "independentemente de seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política" (Brasil, 2004a, p. 2). Daí a necessidade de que os professores, além da sólida formação em sua área específica de trabalho, sejam também capacitados não apenas para "compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial", mas também para "lidar positivamente com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las" (Brasil, 2004a, p. 8).

Isso significa que a obrigatoriedade da inclusão do ensino de História das Culturas Afro-Brasileiras e indígenas nas escolas traz "fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores" (Brasil, 2004a, p. 8). Com efeito, o conhecimento dos temas relacionados a essas culturas não é importante apenas para pessoas negras e indígenas, mas para toda a sociedade, a fim de que tenhamos cidadãs e cidadãos capazes de conviver em um país multicultural, pluriétnico e democrático. E, se isso é relevante para a população em geral, para os educadores é essencial.

Amparada no Parecer CNE Nº 3/04, a Resolução Nº 1/2004a, do Conselho Nacional de Educação, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as quais devem ser observadas **"em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores"** (Art. 1º. Grifos meus). O Parágrafo 1º deste mesmo artigo determina que:

> As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004b. (Brasil, 2004b)

O texto também adverte que a observância dessas diretrizes será considerada na avaliação das condições de funcionamento das instituições de ensino (Parágrafo 2º).

O objetivo estabelecido para a educação das relações étnico-raciais é a "divulgação e produção de conhecimentos" e de "atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial", a fim de garantir a todos "respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira" (Art. 2º, Parágrafo 1º).

Por sua vez, o objetivo do ensino das culturas afro-brasileira e africana é promover "reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros", bem como "das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas" (Art. 2º, Parágrafo 2º).

Essas diretrizes se referem especificamente ao ensino da cultura afro-brasileira. Contudo, considerando o histórico de discriminações e exclusões acima apontado e, ainda, o disposto na LDB, que acrescenta o ensino da cultura indígena também como obrigatório nas escolas, é imperativo que as IES se comprometam com o preparo de seus licenciandos em relação a ambas as culturas.

O papel das Universidades

Muitas Universidades têm implementado políticas de ações reparadoras voltadas para pessoas negras e indígenas. Na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), por exemplo, poderíamos destacar: a implementação de cotas étnico raciais para o vestibular e em diversos programas de pós-graduação; a criação de instâncias específicas para tratar dessa temática, como a Comissão de Diversidade Étnico Racial (Cader) e a Comissão para a Inclusão e a Participação de Povos Indígenas (CAIAPI), ambas inseridas no escopo e na estrutura da Diretoria Executiva de Direitos Humanos; as discussões, ainda incipientes, mas que têm avançado, sobre cotas nos concursos para contração de servidores docentes e não docentes; a criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB); o vestibular indígena; a construção do Programa Formativo Intercultural para Ingressantes pelo Vestibular Indígena (ProFIIVI)[10], fundamental para assegurar a permanência desses estudantes; entre outras iniciativas.

Medidas como essas são extremamente relevantes e contribuem para que a Universidade cumpra de forma mais ampla e eficaz seu papel social, contribuindo não apenas para a inclusão de pessoas negras e indígenas, mas também para o combate ao racismo antinegro e anti-indígena. Contudo, é preciso ampliar o alcance dessas ações para o público externo, a fim de intervir mais diretamente na formação crítica da sociedade como um todo, particularmente no que tange às relações étnico-raciais.

Um caminho natural para isso é por meio dos cursos de licenciatura, que anualmente fornecem um considerável contingente de profissionais da educação para as redes escolares. Isso representa um potencial educativo incomensurável, uma força político-pedagógica capaz de fomentar avanços significativos no ensino e que não pode ser subestimada nem desconsiderada. Esse potencial ganha ainda maior relevância no momento atual, em que se buscam reafirmar e assegurar conquistas históricas da sociedade brasileira no que tange aos direitos humanos e aos valores democráticos, que foram sistematicamente ameaçados no governo de extrema direita de Jair Bolsonaro.

Contudo, para que este potencial seja bem aproveitado e as Universidades contribuam efetivamente para a promoção do conhecimento da história e das culturas indígenas e afro-brasileiras nas escolas e, desse modo, incentivem a valorização e o respeito à rica diversidade que elas representam, requisito necessário à superação do racismo, é preciso que preparem devidamente os futuros professores, tanto pedagogicamente, didaticamente, quanto no que se refere ao domínio dos conteúdos especificamente associados a esses temas, a fim de que possam trabalhá-los com o devido rigor em sala de aula, de modo adequado a cada etapa de escolaridade e, ainda, em diálogo com seus colegas educadores, gestores e com os pais dos estudantes.

Esse preparo é fundamental para "lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações" no interior das escolas, o que exige não apenas conhecimento aprofundado dos temas abordados, mas também sensibilidade e empatia para mediar a "reeducação das relações entre diferentes grupos étnicos raciais" (Brasil, 2004a, p. 2). Isso requer uma pedagogia antirracista, que fortaleça nos negros e desperte nos brancos a "consciência negra", que

propicie às crianças e jovens negros "conhecimento e segurança para orgulharem-se da sua origem africana" e estimule os não negros a identificar positivamente a contribuição das culturas africana e indígena no seu modo de vida (Brasil, 2004a, p. 7).

Além disso, o combate ao racismo exige o reconhecimento e a valorização dos aspectos culturais que distinguem negros e indígenas dos demais grupos constitutivos da população brasileira. Isso implica "mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modos de tratar as pessoas negras" e indígenas, enfim, uma nova forma de convivência em que a diferença seja um valor em si e não um obstáculo a ser enfrentado. Vale lembrar que, como foi demonstrado pela pesquisa supramencionada, a escola é o lugar em que as pessoas mais sentem o racismo e onde ele se manifesta das mais diversas formas: "apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana" (Brasil, 2004a, p. 4). Poderíamos acrescentar ainda: nos livros didáticos; nas ilustrações; na história contada pelo prisma oficial, omitindo-se as lutas de resistência e libertação de negros e indígenas; nas festividades, que excluem referências culturais dos povos originários; nos regulamentos e nos projetos político-pedagógicos que, muitas vezes, não preveem ações sistemáticas de combate ao racismo.

Essa mudança de atitude, por sua vez, requer conhecimento rigoroso da história e da cultura africana e indígena, para que sejam desconstruídos mitos e estereótipos geradores de preconceito e discriminação, como, por exemplo, o mito da democracia racial, que insiste em responsabilizar as próprias pessoas negras e indígenas por não atingirem os mesmos patamares sociais das pessoas não negras e indígenas. É preciso, portanto, "entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente" (Brasil, 2004a, p. 5).

Tudo isso mostra a importância e a necessidade de uma formação especializada do professor para trabalhar com questões étnico-raciais. Não se trata apenas de incluir novos conteúdos. É preciso, também, repensar "relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas" (Brasil, 2004, p. 8). Ora, isso não se dará por evolução espontânea. Requer, ao contrário, uma ação educativa intencional, bem planejada, responsável, consistente, coerente com os objetivos pretendidos e desenvolvida já na formação inicial dos professores.

A preparação adequada dos licenciandos para o trabalho pedagógico sobre relações étnico-raciais exige das Universidades algumas providências, como, por exemplo, as recomendadas pelo Parecer CNE Nº 3/04 (2004, p. 13-16), a saber:

a) introduzir no currículo dos cursos de formação de professores: "análises das relações sociais e raciais no Brasil"; conceitos como "racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo"; práticas, materiais pedagógicos e textos elaborados "na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-Brasileiros e dos Africanos" (Brasil, 2004a, p. 14);

[...] O combate ao racismo exige o reconhecimento e a valorização dos aspectos culturais que distinguem negros e indígenas dos demais grupos constitutivos da população brasileira. Isso implica "mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modos de tratar as pessoas negras" e indígenas, enfim, uma nova forma de convivência em que a diferença seja um valor em si e não um obstáculo a ser enfrentado.

b) inserir a questão racial na matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para todos os níveis da Educação Básica quanto naqueles de formação continuada de professores, "inclusive de docentes no Ensino Superior" (Brasil, 2004a, p. 14);

c) no que se refere aos conteúdos, respeitando-se a autonomia dos estabelecimentos de Ensino Superior, incluir "conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra". Por exemplo:



> em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etnomatemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade. (Brasil, 2004a, p. 14)

d) indicar nos editais de concursos públicos para a admissão de professores bibliografia que trate da história e da cultura afro-brasileira e africana, das relações étnico-raciais, das mazelas provocadas pelo racismo e da pedagogia antirracista;

e) fazer constar nos documentos normativos e de planejamento – estatutos, regimentos, planos de ensino, projetos político-pedagógicos – objetivos explicitamente vinculados ao combate ao racismo e à valorização das culturas afro-brasileira e indígena;

f) criar instâncias institucionais encarregadas de analisar e encaminhar casos de racismo e discriminação, dando suporte às vítimas e promovendo ações educativas;

g) incluir personagens de grupos étnicos diferentes nos materiais de comunicação institucional;

h) organizar exposições, museus, arquivos, centros de documentação para divulgar a cultura de diferentes grupos étnico-raciais;

i) criar Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI);

j) incentivar pesquisas sobre processos educativos orientados por concepções afro-brasileiras e indígenas, bem como sobre problemas relativos às relações étnico-raciais;

k) editar livros e materiais didáticos que atendam ao disposto no Parecer.

Além dessas medidas sugeridas pelo Parecer, as Universidades poderiam ainda:

a) fomentar a discussão sobre o tema das relações étnico-raciais e do combate ao racismo nos diferentes cursos, a fim de que cada um avalie as formas pelas quais se pode dar seu engajamento na organização de formação inicial, sobretudo dos licenciandos, em consonância com as Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais;

b) promover ações formativas (eventos, oficinas, debates etc.) voltadas para a comunidade acadêmica em geral e, em especial, para os estudantes dos cursos de licenciatura, sobre a educação para as relações étnico-raciais;

c) apoiar as iniciativas dos cursos de licenciatura que decidirem criar disciplinas específicas para viabilizar a qualificação dos licenciandos para o trabalho pedagógico com as culturas afro-brasileiras e indíge-



nas e/ou incluir essa temática em seus currículos de modo transversal;

d) criar condições para que os cursos que já disponham de disciplinas específicas sobre as culturas afro-brasileiras e indígenas recebam estudantes de outros cursos, enquanto não for viabilizado o oferecimento dessas disciplinas nas demais licenciaturas.

Por fim, seria fundamental possibilitar a contratação de professores especializados em cultura africana e indígena para as licenciaturas, não apenas para assegurar a excelência da formação dos estudantes nessa área, mas também para que a presença desses especialistas fomente o desenvolvimento de novos campos de pesquisa e de novas epistemologias, além de atividades culturais e de extensão. Isso poderá, inclusive, favorecer a ampliação e o fortalecimento da educação das relações étnico-raciais na própria Universidade e, dessa forma, contribuir para o combate ao racismo institucional também nela presente.

Sabemos que a proposta de contratação docente para essas áreas esbarra em dificuldades diversas, como já foi mencionado: desde a orçamentária, até a da resistência de docentes e gestores preocupados em garantir o oferecimento das disciplinas específicas de cada curso. Mas é preciso lembrar que a Universidade, ao assumir o compromisso de formar adequadamente professores para o ensino das culturas africana e indígena, não estará realizando uma ação assistencialista, filantrópica ou beneficente. Não se trata de um gesto de benevolência dos gestores dessas instituições nem do Estado. Ao fazê-lo, a Universidade estará respondendo a uma demanda histórica e secular por reparação, que visa "ressarcir os descendentes de africanos negros [e também os indígenas] dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista" e perpetuados por inúmeras políticas de branqueamento e de manutenção de privilégios. Trata-se, portanto, de um dever ético, político e institucional que envolve uma questão de justiça. Sem esse passo corajoso – da criação de disciplinas e da contratação de professores –, não avançaremos no ritmo necessário na capacitação de nossos estudantes, futuros professores, para o combate ao racismo pela raiz; combate este que, como bem sabemos, para ser eficaz, não poderá prescindir da educação escolar. Trata-se, portanto, de saber até onde vai nosso compromisso com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e antirracista. US

notas

1. Essas Unidades foram o IFCH (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas), o IA (Instituto de Artes), o IG (Instituto de Geociências) e o IEL (Instituto de Estudos da Linguagem).

2. O título final deste documento foi: "As licenciaturas como área estratégica para as ações afirmativas da Unicamp e para o Ensino das Relações Étnico-Raciais". A proposta contou também com o apoio das seguintes instâncias da Unicamp: Coordenação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação; Coordenação de Licenciatura Integrada em Química e Física (FE); CAIAPI (Comissão Assessora para a Inclusão Acadêmica e Participação dos Povos Indígenas); Diretoria Executiva de Direitos Humanos; CPFP (Comissão Permanente de Formação de Professores); EA2 (Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem).

3. BRASIL. *Decreto Nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854*. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html. Acesso: 1 mai. 2024.

4. O Artigo 47, que enumera os conteúdos a serem ensinados, estabelece, no topo da lista, a "instrução moral e religiosa", além da "leitura explicada dos Evangelhos e notícia da história sagrada". O Artigo 56, que trata dos livros autorizados, determinava que, para o ensino religioso, só poderiam ser adotados livros ou compêndios previamente aprovados pelo Bispo Diocesano. Por fim, o Artigo 14, dedicado à prova de moralidade a que deveriam ser submetidos os professores, estabelecia que não poderiam se nomeadas para o magistério pessoas condenadas por furto, roubo, estelionato, bancarrota, rapto, incesto e adultério ou, ainda, por "qualquer outro crime que ofenda a moral pública ou a Religião do Estado". Com todo esse controle sobre o currículo, pode-se ter uma boa ideia de como as religiões africanas e indígenas eram reprimidas. (Cf.: Decreto Nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html. Acesso: 1 mai. 2024.)

5. Cf. também: CABRAL, Uberlândia. Pessoas pretas e pardas continuam com menor acesso a emprego, educação, segurança e saneamento. *Agência IBGE Notícias*. 11/11/2022. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento#:~:text=Já%20entre%20pretos%20o%20percentual,da%20população%20na%20extrema%20pobreza. Acesso: 9 abr. 2024.

6. Os dados dessa pesquisa podem também ser encontrados em: Carvalho, 2023; Oliveira, 2022; Pavaneli; Vicente, 2023.

7. Cf. também: G1, 2023.

8. Veja-se, por exemplo, na Constituição, os Artigos 5º, I; 210; 215; 216; 206; 242, § 1º; na LDB, os Artigos: 26; 26-A; 79-B.

9. Participaram da elaboração deste Parecer os seguintes conselheiros: Petrolina Beatriz Gonçalves e Silva, Relatora, Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez.

10. O ProFIIVI é um curso sequencial, de duração de 1 ano, pelo qual passam os estudantes que ingressam pelo Vestibular Indígena, antes de se dirigirem aos cursos de sua opção. O objetivo é auxiliá-los a se ambientar à Universidade, a fim de favorecer sua permanência e seu bom aproveitamento dos estudos. Em maio de 2024 sua aprovação encontrava-se em fase final de tramitação nas instâncias superiores da Unicamp.

notas

G1. **Ambiente escolar é o mais citado por brasileiros entre os locais onde já sofreram o racismo, diz pesquisa**. 15/08/2023. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/15/ambiente-escolar-e-o-mais-citado-por-brasileiros-entre-os-locais-onde-ja-sofreram-o-racismo-diz-pesquisa.ghtml. Acesso em: 9 abr. 2024.

GOMES, Irene; FERREIRA, Igor. Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste. **Agência IBGE Notícias**. 7/06/2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste. Acesso em: 6 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3**, de 10 de março de 2004a. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/3.4_-_dcn_-_rel.et_.rac_._-_parecer_cne-cp_03-2004.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 1.331**, de 17 de fevereiro de 1854. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html. Acesso em: 1 mai. 2024.

BRASIL. IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas. Informação demográfica e Socioeconômica n. 41. 2. edição. 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf. Acesso em: 6 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 1 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 1 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 1**, de 17 de julho de 2004b. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 30 abr. 2024.

CARVALHO, Igor. Ipec: oito em cada dez brasileiros acreditam que o Brasil é um país racista. **Brasil de Fato**. 27/07/2023. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2023/07/27/ipec-oito-em-cada-dez-brasileiros-acreditam-que-o-brasil-e-um-pais-racista. Acesso em: 9 abr. 2024.

OLIVEIRA, Laura. Racismo no País está enraizado na educação escolar. **Jornal da USP**, 5/04/2022. Disponível em: https://jornal.usp.br/atualidades/racismo-no-pais-esta-enraizado-na-educacao-escolar/ Acesso em: 9 abr. 2024.

PAVANELI, Patrícia; VICENTE, Patrícia. **Percepções sobre o racismo no Brasil.** PEREGUM – Instituto de Referência Negra; SETA – Sistema e Educação por uma Transformação Anti-Racista; IPEC – Inteligência em Pesquisa e Consultoria. 2023. Disponível em: https://www.ipec-inteligencia.com.br/Repository/Files/2224/23-0054%20-%20Percepções%20sobre%20Racismo_Peregum_Seta.pdf. Acesso em: 9 abr. 2024.

SANTOS, Jaqueline; OLIVEIRA, Luciana R. de; PERILO, Marcelo. **Percepções sobre o racismo no Brasil**. PEREGUM – Instituto de Referência Negra; SETA – Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista; IPEC – Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica. Julho de 2023. Disponível em: https://percepcaosobreracismo.org.br. Acesso em: 5 jun. 2024.

referências

Da semana de consciência negra ao NEABI, o processo de aquilombamento na Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Rafael Mello da Luz
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
E-mail: rafa.ml2007@hotmail.com

Fabiano Alan Serafim Ferrari
Professor na Universidade Tecnológica Federal do Paraná
E-mail: fabianoferrari@utfpr.edu.br

Resumo: O Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI) é um importante instrumento para a implementação de políticas afirmativas da população afrodescendente e indígena no âmbito da educação e das ciências. Neste artigo, apresentamos uma discussão sobre a importância dos eventos do Mês da Consciência Negra, para agregar pessoas e permitir a estruturação do NEABI na Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Palavras-chave: Luta Antirracista. Consciência Negra. Ignorância Racial.



> É tempo de formar novos quilombos, em qualquer lugar que estejamos, e que venham os dias futuros, salve 2021, a mística quilombola persiste afirmando: "a liberdade é uma luta constante". (Evaristo, 2021)

Introdução

Em 15 de maio de 2023, a equipe do canal Alma Preta denunciou que mais de 10 anos após a promulgação da Lei Federal nº 12.711/2012, que instituiu a política de cotas raciais nas Instituições de Ensino Superior (IES), algumas instituições ainda não tinham regulamentação para tratar da temática racial, em especial da formação de bancas de heteroidentificação para evitar fraudes nas cotas raciais (Paz, 2023).

A política de cotas nas universidades públicas tem como objetivo democratizar o acesso à educação em nível superior. Porém este processo, além das críticas, também sofre com inúmeras tentativas de fraudes. De acordo com o levantamento realizado pela GloboNews, entre 2020 e 2022 foram mais de 1.670 denúncias de fraudes em cotas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), das quais ao menos 271 foram consideradas como uso indevido de cotas, o que representa cerca de 7 denúncias ao mês (Barros, 2023). Este número crescente de denúncias representa um risco às políticas afirmativas voltadas à população afrodescendente e indígena, de modo que ações sistemáticas de correção e melhorias são fundamentais. Segundo o advogado, professor e militante do Movimento Negro, Samuel Vida:

> Com as ameaças à continuidade das políticas afirmativas, viu-se a necessidade de aperfeiçoar as cotas, até então validadas pela autodeclaração. (Vida, 2023 *apud* Paz, 2023)

Ao longo dos anos, as IES têm buscado aperfeiçoar os mecanismos de combate a fraudes nas cotas raciais. Porém o processo de validação da autodeclaração, especialmente de candidatos pardos, tem sido, em muitas ocasiões, traumático. É o caso do estudante Glauco Dalalio do Livramento, que perdeu sua matrícula na Faculdade de Direito da USP por não ser considerado pardo. Glauco precisou constituir advogado e entrar na justiça para que seu direito de cursar a universidade pública fosse garantido. Outro caso ainda mais grave ocorreu com João Victor Uchôa Sales, quando a banca de heteroidentificação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) aprovou João como pardo para cursar Biologia, mas o reprovou para cursar Medicina. A UECE justifica que cada procedimento ocorre de forma independente, sendo avaliados apenas os traços fenotípicos do candidato cotista. Fica escancarada, então, a subjetividade no julgo dos candidatos. Quando um candidato cotista, legitimamente afrodescendente, possuidor de traços fenotípicos, é reprovado, toda a comunidade afrodescendente perde, pois o direito legal é novamente extirpado da população negra, novamente a comunidade negra é excluída do amparo legal e da proteção do Estado. Tais fatos servem para demonstrar que o trabalho dos NEABIs do Brasil está apenas no começo.

Comissão de Consciência Negra de 2023

Segundo a reportagem do Alma Preta (Paz, 2023), até maio de 2023 a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) não tinha sequer um processo de implementação para as comissões de heteroidentificação. O fato é que em 18 de julho de 2022, através da Portaria de Pessoal GABIR/UTFPR nº 1238, foi constituída a comissão responsável pela elaboração dos trâmites. O processo, que começou do zero, foi concluído pouco tempo depois da publicação da reportagem. A partir da finalização dos trabalhos da comissão de implementação, no dia 19 de dezembro de 2023, através da Resolução COUNI/UTFPR nº 122, a instituição regulamentou os procedimentos para implantação e atuação em comissões e bancas de heteroidentificação para processos seletivos de graduação, pós-graduação e concursos, no âmbito da UTFPR. Até abril de 2024, várias bancas para ingresso de servidores(as) foram realizadas, sem registro de reprovações. As bancas para ingresso nos cursos de graduação acontecerão a partir de maio de 2024.

Para além da implementação de políticas relacionadas à prevenção de fraudes em cotas raciais, a UTFPR passou a trabalhar a questão racial de maneira mais proativa. Em 10 de outubro de 2023, o Reitor Marcos Flávio de Oliveira Schiefler Filho nomeou a Comissão de Consciência Negra de 2023 (Tabela 1), a primeira comissão com representantes de todos os campi da instituição. Antes disso, apenas os campi de Ponta Grossa e de Francisco Beltrão constituíram comissões específicas para a temática da Consciência Negra, de acordo com dados do Sistema Eletrônico de Informações (SEI).

A Comissão da Consciência Negra de 2023 é um marco institucional, pois compreendeu uma série de atividades nos diferentes campi. Houve atividades presenciais e online, apresentações artísticas e culturais, além de palestras, debates e mesas-redondas envolvendo temas relacionados com a democracia racial, desafios enfrentados pela mulher negra no Brasil, as relações étnico-raciais, religiões de matrizes africanas, entre outros.

Os membros da Comissão da Consciência Negra de 2023 foram posteriormente indicados à primeira comissão do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) da UTFPR, através da Portaria de Pessoal GABIR/UTFPR nº 370, de 14 de março de 2024.

Com a finalidade de estruturação do NEABI/UTFPR, em 15 de abril de 2024, através de uma emenda impositiva, a Deputada Federal Carol Dartora destinou um recurso na ordem de R$ 650.000,00 (seiscentos e cinquenta mil reais), que serão disponibilizados para a execução das atividades nos diferentes campi.

Tabela 1 – Comissão da Consciência Negra de 2023 da UTFPR

MEMBROS	CAMPUS
AMANDA CRISPIM FERREIRA	Curitiba
SANDRA REGINA GALVAO SEVERGNINI	Apucarana
ELTON MOURA SANTOS	Campo Mourão
DIRCEU CASA GRANDE JUNIOR	Cornélio Procópio
CARLA FABIANA CERQUEIRA MACHADO	Cornélio Procópio
CLAUDIA NOVAES DEINA	Curitiba
ELENA CAMARGO SHIZUNO	Curitiba
MARIA LUISA CARVALHO	Curitiba
MONICA HELENA HARRICH DA SILVA	Curitiba
VERONICA FERREIRA BAHR CALAZANS	Curitiba
THIAGO DIAS	Dois Vizinhos
KELI RODRIGUES DO AMARAL BENIN	Dois Vizinhos
DIESSE APARECIDA DE OLIVEIRA SEREIA	Dois Vizinhos
LUCIANA BOEMER CESAR PEREIRA	Dois Vizinhos
KLEBER RODRIGO DURAT	Francisco Beltrão
DAIANE DA SILVA LOURENCO	Francisco Beltrão
ANA BEATRIZ MATTE BRAUN	Guarapuava
FLAVIA MARIA CORDEIRO	Guarapuava
VALERIA APARECIDA MONTEIRO	Guarapuava
MARCIO JOSE ALVES	Londrina
CRIZIELI SILVEIRA OSTROVSKI	Medianeira
RENATO SANTOS FLAUZINO	Medianeira
NILVANIA APARECIDA DE MELLO	Pato Branco
VILMAR DA SILVA	Pato Branco
SIDINEI EDUARDO BATISTA	Pato Branco
LUCIA MARA RAMOS	Ponta Grossa
ELOIZA APARECIDA SILVA AVILA DE MATOS	Ponta Grossa
IVANA APARECIDA WEISSBACH MOREIRA	Reitoria
PAULO RODRIGUES DA SILVA	Reitoria
DEJANE SANTOS ALVES	Santa Helena
ALBERTO VINICIUS DE OLIVEIRA	Toledo
TATIANA PEREIRA TONET	Toledo
EDNA MARTA PELOSI	Toledo

Fonte: Sistema Eletrônico de Informações da UTFPR, Portaria de Pessoal GABIR/UTFPR nº 1695, de 5 de outubro de 2023.

NEABIs: uma perspectiva histórica

No contexto nacional, os primeiros NEABIs foram criados nas décadas de 1980 e 1990 por militantes do Movimento Negro, que integravam o corpo docente das IES e passaram a atuar na defesa da criação de grupos de apoio e de pesquisas da comunidade negra (FERREIRA, 2019). Originalmente a nomenclatura atribuída era NEAB, tendo a letra I, relacionada aos povos indígenas, sido incorporada posteriormente. A junção dos estudos afro-brasileiros e indígenas se deu com a promulgação da Lei nº 11.645/2008, que reconheceu que ambos os grupos sociais convivem com problemas de mesma natureza, embora em diferentes proporções (Souza, 2016).

Entre os anos 2005 e 2008, o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro), criado com recursos do Ministério da Educação (MEC), definiu que, para que as instituições pudessem receber recursos dos editais Uniafro/MEC, seria obrigatória a existência de um NEABI. Este processo permitiu a consolidação dos NEABIs em muitas IES. Nesse período, diversas IES do sul do Brasil foram contempladas, entre elas a Universidade Estadual de Londrina, a Universidade de Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina e a Universidade Federal de Santa Catarina (Negreiros, 2017). A UTFPR, todavia, ainda estava em sua infância, tendo se tornado universidade federal apenas em 7 de outubro de 2005.

A ignorância racial como desafio no sudoeste paranaense

Muitos são os desafios que permeiam as ações do NEABI. O primeiro desafio foi a sua implementação, porém combater a ignorância racial, numa cultura conservadora, predominantemente de descendentes de imigrantes europeus, é um dos grandes desafios a serem combatidos. Pensar o racismo, e principalmente a atuação antirracista em locais de interior, e em especial o interior do sul do país, neste caso no sudoeste do Paraná, tem suas complicações e suas particularidades, que estão diretamente relacionadas à forma de se colonizar o pensamento, o conhecimento e o ser como um todo. Elas estão também muito bem enraizadas dentro do racismo estrutural presente nas instituições de ensino. De outro prisma, o racismo epistêmico e científico é o vetor das ações de professores e diretores de campi universitários. A existência desse problema é facilmente vista e explorada a olho nu, principalmente quando se participa das atividades acadêmicas. Vamos explorar algumas manobras utilizadas pela branquitude (consciente ou inconscientemente) para manutenção do *status quo* racial.

A declaração da Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe em 2018 (CRES) afirma: "A universidade deve ser um espaço de aplicação de métodos que visem o combate ao racismo, sexismo, xenofobia e as demais maneiras de preconceito". Sendo então a universidade o local da

crítica e da produção de pensamento, logo se torna, no mínimo, irônica a existência de todo tipo de preconceito. Mas, mirando aqui apenas no racismo, precisamos entendê-lo também como um dispositivo móvel e principalmente um fenômeno que se adequa às suas "dificuldades", como nos diz Abdias do Nascimento:

> Um racismo do tipo muito especial, exclusiva criação luso-brasileira: difuso, evasivo, camuflado, assimétrico, mascarado, porém tão implacável e persistente que está liquidando os homens e mulheres de ascendência africana que conseguiram sobreviver ao massacre praticado no Brasil. (Nascimento, 2021, p. 34)

Abdias pensava em um Brasil pós-ditadura, no início dos anos 2000, mas agora já compreendemos que a então criação luso-brasileira novamente se desmembrou e se reconciliou com uma nova forma de existir, que é a ignorância racial. A "ignorância racial" pode ser entendida como o movimento da branquitude, que se apoia em um discurso no qual se coloca como vítima de uma estrutura racista e que, mesmo tendo todos os meios e formas de se aprimorar quanto ao debate racial, escolhe permanecer à luz da ignorância no tema racial e, por consequência, faz com que os mecanismos estruturais do racismo sigam a todo vapor.

Tomamos como exemplo os eventos que aconteceram na UTFPR–Pato Branco no mês de novembro do ano de 2023, em especial no dia 20 de novembro (Dia da Consciência Negra). Um evento organizado pelos alunos e alunas do curso de Letras foi a mesa-redonda Faces da Cultura Preta, composta por pessoas negras da região que eram desde artistas a pesquisadores, com o intuito de discutir a produção cultural afro na região de Pato Branco. Na abertura, foi cedido espaço à vereadora Maria Cristina de Oliveira Rodrigues Hamera (primeira vereadora negra eleita em Pato Branco no ano de 2020), que ao microfone proferiu que não deveria haver o Dia da Consciência Negra, mas sim o da consciência branca e da consciência amarela. Os professores Sidinei Eduardo Batista e Rafael Mello da Luz responderam contradizendo a vereadora e reafirmando a importância da data de 20 de novembro.

Neste momento, questionamos o porquê de uma mulher negra retinta assumir esse discurso. Bom, isso está diretamente ligado ao que propomos debater. Segundo a filósofa Grada Kilomba:

> A boca é um órgão muito especial. Ela simboliza a sala e a enunciação. No âmbito do racismo, a boca se torna o órgão da opressão por excelência, representando o que as/os brancos querem – e precisam – controlar e, consequentemente o órgão que, historicamente, tem sido severamente censurado. (Kilomba, 2019, p. 33-34)

Nesse sentido, a censura do falar e do pensar ou, como diria Aníbal Quijano, a "colonialidade do poder e do saber", transforma também aqueles que são

as vítimas em perpetuadores daquilo que as machuca e oprime. Logo, forma-se mais um tentáculo da ignorância racial: se o oprimido reproduz o discurso do opressor, por que eles (a branquitude) estariam na obrigação de lutar contra isso? Novamente, apoiam-se em desculpas que são produzidas por eles mesmos, ou por ações dos mesmos.

Compreendemos que a implementação de um NEABI significa para além de produção científica e pedagógica, mas também o combate à ignorância racial de maneira estrutural, sistemática e epistêmica, pois, voltando a Aníbal Quijano:

> A colonialidade do poder e a dependência histórico-estrutural implicam ambas a hegemonia do eurocentrismo como perspectiva epistemológica... No contexto da colonialidade do poder a população dominada, nas novas identidades que lhe haviam sido atribuídas, foi também submetida à hegemonia eurocêntrica como maneira de conhecer. (Quijano, 2005, p. 117)

A quebra da dependência histórico-estrutural se faz com o devido combate à branquitude em todo o seu escopo sensorial e material, algo que, com a existência de um NEABI, pode ser feito de maneira prática e direta, além de o núcleo se tornar um local de acolhimento e conexão de pessoas negras e indígenas, espaço de formação de docentes e pesquisadores que levam adiante a luta e a militância. Por fim, terminamos com um verso do rapper Emicida: "Minha conclusão é que muito buzo ainda vai pegar fogo".

Considerações finais

Embora tardia, a estruturação do NEABI da UTFPR, a partir da Semana da Consciência Negra de 2023, e a consequente chegada de recursos para a sua estruturação devem permitir a emergência de diversas iniciativas relacionadas às políticas afirmativas dos povos negros e indígenas.

Apesar da empolgação do grande momento institucional na luta antirracista, muitos são os desafios, entre eles, como destacamos, o combate à ignorância racial. E não há outro mecanismo que não a ação para a transformação social rumo à igualdade de direitos e à democracia racial.

A semente do NEABI foi plantada na UTFPR, aguardemos os frutos. US

referências

BARROS, William. Universidades federais registram mais de 7 casos de uso irregular de cotas raciais por mês, **GloboNews**, 03 mar. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/03/03/universidades-federais-registram-mais-de-7-casos-de-uso-irregular-de-cotas-raciais-por-mes.ghtml. Acesso em: 28 abr. 2024.

CRES - **Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe** - CRES III. 2018. Declaração. Córdoba, Argentina.

DE NEGREIROS, Dalila Fernandes. **Educação das relações étnico-raciais**. 1. ed. São Paulo: Editora UFABC, 2017.

DE SOUZA, Anderson Xavier. **O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a ação da SMED-BH na promoção da igualdade racial na educação**. Documento. 2016.

EVARISTO, Conceição. **Tempo de nos aquilombar**. Poema. 2021.

FERREIRA, Anne de Matos Souza; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Ações dos núcleos de estudos afro-brasileiros (Neabs) institucionalizados dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (Ifets) no período de 2006 a 2017. **Revista Exitus**, v. 9, n. 5, p. 215-242, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cabogó, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2021.

PAZ, Dindara. Apenas três universidades federais não têm banca antifraude de cotas raciais, **Alma Preta**, 15 mai. 2023. Disponível em: https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/quatro-universidades-nao-tem-banca-anti-fraude-cotas-raciais/. Acesso em: 28 abr. 2024.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A coloniedade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 107-130.

A presença negra na luta sindical antirracista: negritude e sindicalismo como dimensões educativas

Erlando da Silva Rêses
Professor da Universidade de Brasília (UnB)
E-mail: erlandoreses@gmail.com

Cristino Cesário Rocha
Professor da rede pública do DF
E-mail:cristino.arcanjo@gmail.com

Ana Paula Pinheiro
Professora da rede pública do DF
E-mail:anapaulapinheiropedagoga@gmail.com

Resumo: Este estudo tem como objetivo principal explicitar a importância da presença negra na luta sindical antirracista e dialogar sobre ela, assumindo a negritude e o sindicalismo combativo-reivindicatório como dimensões educativas. Entendemos que a população negra está presente na contemporaneidade brasileira como sujeitos historicamente violados/as em direitos universais, indivisíveis e interdependentes e, sobretudo, em contexto contraditório de combate contínuo a todas as formas de opressão, exploração e dominação. Nossa posição é a de que negros e negras trabalhadores/as, assim como outras etnias/raças, são corpos vivos que dão sentido aos sindicatos, em suas distintas modalidades, ou seja, sindicato é corpo que pensa, sente, mobiliza, age e transforma. Essa interseccionalidade de classe (trabalhadora), de etnia/raça (negra) e gênero (mulher), põe em relevo a presença da mulher negra, especialmente, como imprescindível no sindicalismo educativo-emancipatório. A metodologia é bibliográfica, de abordagem qualitativa, com base em Fernando Rey (2005), que afirma ser a produção do conhecimento um processo teórico comprometido com uma realidade que o desafia constantemente desde o momento empírico. A conclusão evidencia a necessidade de maior articulação entre sindicato, raça e gênero, numa perspectiva de fortalecimento da luta antirracista.

Palavras-chave: Negritude. Sindicato. Educação. Luta antirracista.



Introdução

A presença negra no sindicalismo brasileiro não pode ser outra senão a que se posiciona de maneira problematizadora, com visão interseccional e objetivos de transformação, em face dos diversos desafios que afetam trabalhadores/as e a população negra partícipe desse processo classista e identitário. Dito de outro modo, não há luta antirracista partindo de um sindicato conservador e/ou reacionário, do mesmo modo que é ininteligível que negros e negras oprimidos/as assumam uma posição conservadora e/ou reacionária. Não se pode também pensar a luta sem considerar a totalidade das contradições em seu movimento dialético, bem como é impensável e extemporâneo dissociar as categorias mulher, mulher negra, trabalhador(a), docente e militante político-social e sindical.

Ao refletir sobre a dimensão da negritude, articulada com a sindical, estamos falando de corpos concretos. Rêses e Rocha dialogam com esse entendimento: "corpos negros são vidas que se relacionam com a economia, com culturas, com ideologias, não são abstrações. Somos seres de múltiplas relações, daí não podermos nos limitar a uma luta isolada da ação pedagógica ou nos isentarmos de uma ação política

transformadora" (2023, p. 296). Somos também corpos e mentes indomadas, sem a mínima possibilidade de adestramento pelos apelos do Estado.

O sindicato e a negritude, assumidos como movimentos que dialetizam pessoa-educação-trabalho-sociedade-mundo, têm um caráter educativo, que se estende em quatro atos no seu amplo processo construtivo-produtivo: social, político, ideológico e científico. Educa-se nas dinâmicas trabalhistas, em ação-reflexão. Em nossa perspectiva conceitual de trabalho, adotamos a proposta de Marina Sampaio e Priscila Pereira: "compreende-se que o trabalho se diferencia do significado que ele adquire no sistema capitalista, no qual é fragmentado, alienado, mecanizado" (2021, p. 142). A oposição não é estritamente conceitual, mas se trata também de uma visão de mundo, porque acreditamos na pedagogia socialista, engajada e libertadora como fundamentos da práxis trabalhista, sindical e negra.

O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) e os Sindicatos de Professores/as de Escolas Públicas (Educação Básica) e do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) têm em comum a luta para garantir e assegurar, em sentido prático, direitos trabalhistas em suas várias possibilidades, entre as quais salariais, de qualidade dos espaços arquitetônicos, de formação consistente, de concurso público para todos os serviços da educação, de cuidado da saúde, de segurança/proteção na escola e em seu entorno, de reestruturação do plano de carreira, etc.

Ao propor uma ação de cunho sindical com recorte racial, não há dúvidas quanto à imprescindível e exigente ética-política da sindicalização do/a trabalhador(a) negro/a ao seu específico sindicato, assim como à participação em coletivos e no movimento negro. Sindicalizar com convicção significa assumir uma atitude comprometida com o entendimento de que o sindicato e o movimento social negro têm função educativa transformadora, com base em teoria crítica, sem a qual a luta não será politicamente viável.

O movimento paredista, levado a cabo por sindicatos, não é recente na história da das Instituições de Ensino Superior públicas brasileiras. Ele remonta à violação de direitos ao longo da história da humanidade. Faz parte da natureza do ato de ensinar-aprender-transformar a necessidade de pautar a qualidade político-social, pedagógica e científica, como atos implicados em um movimento combativo-reivindicatório que é, ao mesmo tempo, problematizador da realidade e anunciador de novas relações societárias respeitosas, equitativas e redistributivas. Esse movimento deve ter a presença negra em sua base, articulando demandas trabalhistas com outras de cunho identitário, como etnia/raça, gênero e sexo.

Este artigo está dividido em três partes. A primeira explicita a forma-sindicato na história de luta da classe trabalhadora. Neste estudo inicial, apresenta-se o cariz sindical como expressão da organização e luta da classe trabalhadora, bem como a vivacidade desse instrumento para a manutenção e conquista de direitos. A segunda parte evidencia, de maneira assertiva, que o sindicalismo e a negritude são dimensões educativas. Neste contributo, faz-se uma reflexão sobre a força histórica e pedagógica do movimento sindical/negro. Na terceira parte, discute-se que a presença da mulher negra é imprescindível no sindicalismo educativo-emancipatório, pois trabalho e negritude são interdependentes.

A forma-sindicato na história de luta da classe trabalhadora

Na década de 1980, o movimento sindical no Brasil cresceu e se fortaleceu, tendo registrado muitas conquistas, a despeito da legislação limitadora da atuação sindical. Contudo, a reestruturação produtiva do capital e sua influência no meio educacional foram responsáveis por mudanças na postura do sindicalismo. Assim, as características inerentes a esse processo de transformação nas formas de trabalho atuaram de modo decisivo.

Mas o que significa a organização dos trabalhadores em sindicatos? O sindicato, por um lado, é uma expressão de mobilização e luta, de defesa e conquista de direitos, criado para compensar a fraqueza do trabalhador atomizado na sua relação contratual com o capital (Cattani, 2002). Por outro lado, é a manifestação política de uma categoria que se associa às lutas de outros/as trabalhadores/as, objetivando tratar das questões de trabalho e de ação sindical em uma di-

mensão política mais geral. Essas organizações constituem, na análise marxista, elementos da superestrutura articuladora dos interesses de classe; portanto, de uma estrutura político-ideológica portadora de determinada concepção política, o que faz com que ela possa se tornar, inclusive, um aparelho do Estado (Althusser, 1974).

Os sindicatos podem se organizar por ramo, por categoria ou por empresa, e a estrutura sindical se pode fundamentar no sindicato único ou no pluralismo sindical. Eles podem ainda se desenvolver num contexto de liberdade de organização, mas também em situações tuteladas pelo poder político, tal como ocorreu no Brasil antes de 1988 e em Portugal no regime salazarista. Nestas situações, "os sindicatos adotaram funções de enquadramento e de subordinação das reivindicações dos trabalhadores aos interesses definidos pelo regime político" (Cattani, 2002, p. 288-289). Portanto, sindicato e profissão se vinculam mutuamente, pois o sindicato agrupa pessoas de uma profissão por meio de uma organização interna para assegurar a defesa e a representação dessa respectiva profissão.

Para os que acreditam que a forma-sindicato está esgotada, que já não consegue dar respostas para as transformações em curso no mundo do trabalho, concordamos com o professor e sociólogo Antonio David Cattani, quando este diz que o sindicato permanece como um componente essencial na organização da sociedade democrática. A reestruturação econômica não diminuiu sua importância, pelo contrário, aumentou ainda mais. Os sindicatos continuam sendo uma instância indispensável para o aperfeiçoamento das relações de produção, para a defesa dos interesses dos mais desfavorecidos na esfera da produção e para a reconstrução do espírito de solidariedade e de igualdade que anima as iniciativas mais progressistas do ser humano (Cattani, 2002).

Para além das reivindicações por melhores condições de trabalho, o movimento sindical sempre teve um papel importante na formação dos/as trabalhadores/as. Ao longo de sua história, ele vem se dedicando a disputar a formação político-ideológica, principalmente, dos/as filiados/as e, de maneira menos intensa, dos/as trabalhadores/as em geral. Este artigo ressalta a dimensão educativa dos sindicatos da classe trabalhadora para além da educação formal (Rêses; Silveira, 2023).

Como pensar essa dimensão do sindicalismo quando se trata de acrescentar outros elementos como o seu caráter educativo-pedagógico, a raça e o gênero, e por conseguinte, a luta antirracista?

O sindicalismo e a negritude como dimensões educativas

> "Ser professor[a] e não lutar é uma contradição pedagógica." (Paulo Freire)

Três categorias analíticas se intercambiam nesta discussão: Negritude, Trabalho e Educação. Zilá Bernd dialoga sobre a etimologia da palavra negritude: "pode remeter ao fato de se pertencer à raça negra; à própria raça enquanto coletividade; à consciência e à reivindicação do homem negro; à característica de um estilo artístico ou literário e ao conjunto de valores da civilização africana" (1988, p. 15-16). Neste constructo, emerge a presença do movimento social negro como educador, e Nilma Gomes (2012) afirma que o movimento negro ressignifica e politiza a raça, compreendendo-a como construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana.

> O sindicato, por um lado, é uma expressão de mobilização e luta, de defesa e conquista de direitos, criado para compensar a fraqueza do trabalhador atomizado na sua relação contratual com o capital (Cattani, 2002). Por outro lado, é a manifestação política de uma categoria que se associa às lutas de outros/as trabalhadores/as, objetivando tratar das questões de trabalho e de ação sindical em uma dimensão política mais geral.

A categoria do trabalho é chave de leitura importantíssima no contexto sindical que estabelece interface com etnia/raça, gênero e sexo. O trabalho, na acepção de Marx (2008), produz a vida ("trabalho socialmente necessário"), mas pode também ser

mecanismo de produção da morte ("trabalho estranhado", "homem estranhado", "mulher estranhada") dentro de relações trabalhistas opressivas e exploradoras. É tarefa sindical/negra discutir e romper o estranhamento no trabalho e no cotidiano humanos.

A dimensão do trabalho, no âmbito da luta sindical, pode estar do lado dos/as trabalhadores/as explorados/as. Ao optar por isso, ele se situa no âmbito conflitivo, de contradições antagônicas entre oprimido e opressor, desumanização e humanização, trabalho e capital. Desse modo, pensar a relação de trabalho é imergir no mundo da luta de classes, luta essa essencialmente pedagógica, porque nutrida da práxis. Como seres da práxis, *no* e *com* o mundo, somos interpelados/as a assumirmos o nosso lugar de fala como classe, etnia/raça, gênero e outras identidades. Paulo Freire propõe esta discussão:

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (Freire, 2019, p. 42).

Assumir-se como negro/a e trabalhador(a) em situação de opressão é passo significativo para desencadear a luta. Sem essa consciência de que se está em permanente devir emancipador, torna-se inviável atingir o tão sonhado mundo de relações amorosas, vivido em uma sociedade equitativa/redistributiva.

Agentes sociais e negros/as, em distintos coletivos, sindicatos e movimentos, são interpelados a assumirem a "raiva justa" – na esteira de Paulo Freire –, para levar a cabo uma luta que exige a assunção como ser social e histórico, crítico das relações de poder da sociedade capitalista predatória que precariza todas as formas de vida. Não há como transformar a realidade, com seus desafios e possibilidades, sem despertar a consciência sobre a vida e sobre a longa tarefa de assegurar e garantir diretos, em devir, no confronto com sistemas que geram mal-estar e opressão.

Os avanços do debate em relação ao trabalho como princípio educativo, bem como seus principais desafios, se dão continuamente, perpassados por intencionalidades, como discute Caldart: "1ª: despertar o interesse ativo pelo que se passa ao redor; 2ª: cultivar o diálogo como postura fundamental na relação educador e educando; e 3ª: acompanhar ativamente as relações de convivência na escola e fora dela" (2023, p. 76-79). E é fora da escola que o movimento educativo libertador toma força, para além dos muros. A educação, nesta acepção, é criadora de teias, de novas relações pautadas no desejo de sair de um modo de vida social e politicamente organizado por um sistema de opressão.

A primeira intencionalidade, "despertar o interesse ativo pelo que se passa ao redor", é elucidativa e remete, concretamente, ao mundo em um movimento dialético pessoa-natureza-cultura Karl Marx, em "Teses sobre Feuerbach VIII", torna potente essa intencionalidade: "toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que conduzem ao misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compensação dessa práxis" (2001, p. 102). Educar é tarefa que identifica, analisa e transforma as múltiplas determinações. Sindicatos, assim como o movimento social negro, são educativos por excelência. E educa-se na prática, no trabalho.

Marx (2001) dialoga com o propósito de uma educação necessária ao/à educador(a) quando, na Tese III, diz: "são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e o próprio educador precisa ser educado". O que importa nessa assertiva é saber qual tipo de educação é exigente, consistente. O contexto de trabalho (conflitos, contradições, relações de produção, relações de exploração, desrespeito de governos), assim como a luta sindical e negra, em movimento, são sem dúvida dimensões educativas (Rêses; Rocha, 2019).

bell hooks (2020) discute sobre a "pedagogia engajada, dialetizada". A autora propõe que "o cerne do pensamento crítico é o anseio por saber – por compreender o funcionamento da vida" (2020, p, 31). Esse pressuposto engajamento dialetizado se aproxima do que discutimos com a assertiva anterior: sindicalismo e negritude são dimensões educativas que só podem promover transformação quando assumidas da perspectiva de hooks (2020); Freire (2019); Marx (2001); Caldart (2023), Engels (2006); entre outros/as.

hooks nos ensina a transgredir sistemas opressivos mais complexos, que distorcem a educação como princípio transformador, quase como um convite ao movimento social negro e a sindicatos combativos e reivindicatórios brasileiros para identificarem os verdadeiros inimigos: "o imperialismo, o sexismo e o racismo distorceram a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática da liberdade" (2017, p. 45). Identificar a opressão multifacetária de níveis sistêmico e planetário é tarefa educativa fundamental de agentes sociais de mudança e de agências comprometidas com o bem-estar e a humanização dos historicamente alijados de direitos.

O imperialismo, o sexismo e o racismo estão interligados ao patriarcado, à colonização e ao capitalismo dominante. São faces de uma mesma moeda e deterioram todas as expressões da vida no planeta. Por essa razão, a luta sindical/negra transcende a prática pedagógica intraescolar, porque tem abrangência incomensurável. A pedagogia libertadora, socialista e engajada requer uma práxis combativa aos modos de produção que geram um crescimento econômico destrutivo, que exploram e oprimem pessoas e a natureza, que desmobilizam a luta e concentram a produção social da vida. Disso depreende-se que a luta é ampla, exigente e complexa, expondo desafios contemporâneos para além das pautas financeira, administrativa e pedagógica.

A luta sindical/negra é educativa em sua inserção no mundo do trabalho, que produz a vida, e Engels dialoga com essa noção ao concebê-lo como produtor do humano, em um processo histórico contraditório:

> O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem [e a própria mulher]. (Engels, 2006, p. 1)

O trabalho apresenta uma multiplicidade de alcance no âmbito da práxis, incluindo a sua estreita relação de dependência com o capital, tomado como mercadoria na concepção marxiana-marxista e como mediação para a transformação, no âmbito da luta trabalhista. Engels alerta para o fato de que a riqueza acumulada é produto da ação humana, e essa ação é explorada nas relações intencionais de produção (Engels, 2006).

A dimensão trabalho, do ponto de vista dos/as trabalhadores/as e explorados/as, é lugar conflitivo, de contradições antagônicas entre oprimido e opressor, desumanização e humanização, trabalho e capital. Desse modo, pensar as relações de trabalho é imergir no mundo da luta de classes, em que não há como deixar de optar entre ficar do lado dos opressores ou do lado dos oprimidos, que têm objetivos de libertação/transformação. Como seres da práxis, somos interpelados a assumir o nosso lugar de fala como classe, etnia/raça, gênero e outras identidades.

Do ponto de vista da luta sindical/negra, especialmente no que diz respeito à luta das mulheres negras, essa pedagogia crítico-libertadora tem, necessariamente, implicações sociais, econômicas, políticas, culturais, ideológicas e científicas. O nascedouro das políticas identitárias é constituído por questões que incluem a luta por reconhecimento e usufruto de direitos da população negra e de trabalhadores/as em geral, intercambiando etnia/raça, classe, sexo e gênero; todos dinamizados por movimentos da luta negra e por sindicatos que integram a causa trabalhista. hooks (2017, p. 44) discute como nasce a política identitária e seu necessário posicionamento a partir de uma pedagogia crítica da libertação:

Do ponto de vista da luta sindical/negra, especialmente no que diz respeito à luta das mulheres negras, essa pedagogia crítico-libertadora tem, necessariamente, implicações sociais, econômicas, políticas, culturais, ideológicas e científicas.

> A política de identidade nasce da luta de grupos oprimidos ou explorados para assumir uma posição a partir da qual possam criticar as estruturas dominantes, uma posição que dê objetivo e significado à luta. As pedagogias críticas da libertação atendem a essas preocupações e necessariamente abraçam a experiência, as confissões e os testemunhos como modos de conhecimento válidos, como dimensões importantes e vitais de qualquer processo de aprendizado. (hooks, 2017, p. 120)

Uma pedagogia de cunho socialista, libertador, crítico e engajado explicita desafios aos(às) docentes. hooks aponta um exemplo: "um dos aspectos mais intensos da prática pedagógica libertadora é o desafio, da parte do/a professor(a), de mudar o programa predestinado" (2017, p. 2008). O cotidiano negro é muito pesado, de maneira que as relações de trabalho em regime colonialista-escravista assumem hoje, na contemporaneidade brasileira, uma reconfiguração com um requinte de violência sistêmica, sob o sistema capitalista dominante.

Mudar o programa, o plano e a aula, no contexto da luta sindical/negra é uma exigência ético-política e pedagógica dos docentes. Sendo negro/a, o recorte de raça/gênero ocorre com maior incidência da educação como um ato político-social. Na luta por uma educação pública, laica, democrática e de qualidade, pelo respeito aos trabalhadores/as da educação e pelo avanço na reestruturação do plano de carreira, todos/as sairiam ganhando essa vitória (mobilização, paralisação, negociação, greve). Mas, para tanto, não podemos nos esquivar de uma pedagogia engajada, conflitiva e crítico-libertadora, qualidades imprescindíveis no processo educativo. O perfil do/a militante negro/a, em distintos movimentos e sindicatos, exige resistência, na contramão do determinismo fatalista. Sueli Carneiro enaltece esse perfil:

O cotidiano negro é muito pesado, de maneira que as relações de trabalho em regime colonialista-escravista assumem hoje, na contemporaneidade brasileira, uma reconfiguração com um requinte de violência sistêmica, sob o sistema capitalista dominante.

> É o campo das resistências que vincula o negro ao dispositivo de racialidade como sua contrapartida necessária, entendendo que onde um campo de poder se institui são produzidas resistências. E as resistências criam condições para a reinserção no dispositivo, para a negociação com o poder e para as disputas sobre a verdade histórica. (Carneiro, 2023, p. 55)

Com base nestas reflexões, depreende-se que o sindicalismo e a negritude são dimensões educativas e que, ao fazermos o recorte de raça e gênero, em sua expressiva extensão classista, ainda temos muito a caminhar no sentido prático. Gomes potencializa esse entendimento: "do ponto de vista prático, de articulação das diferentes forças sociais, essa ainda é uma tarefa a cumprir" (2012, p. 120). Estamos em devir histórico como possibilidade, não como decadência, e a discussão sobre a presença da mulher negra como figura imprescindível no sindicalismo educativo-emancipatório faz parte desse devir.

A presença da mulher negra é imprescindível no sindicalismo educativo-emancipatório!

> "Não vou mais lavar pratos. Nem vou limpar a poeira dos móveis. Sinto muito. Comecei a ler." (Cristiane Sobral)

As relações sociais de gênero, raça e classe refletem na sociedade atual e nas práticas cotidianas, portanto não se pode desconsiderar o processo histórico em que a mulher está inserida desde os primórdios. Nesse contexto, destaca-se a questão de gênero, primeiramente em sua acepção mais geral, de modo a eclodirem as demais categorias aqui apresentadas.

Refletindo sobre a epígrafe apresentada e considerando a sociedade patriarcal e machista, compreendemos que a mulher é a pessoa humana que resiste às opressões de gênero, há muitos séculos considerada subordinada aos maridos e ao cuidado da família, casa e filhos, mesmo após a aquisição de direitos e da equiparação política em relação aos homens, como, por exemplo, com o direito de trabalhar.

A dimensão do cuidado é significativa em um mundo onde o descuidado tem alcançado níveis planetários. Entretanto, o machismo/sexismo impõe o cuidado como dever exclusivo da mulher. A dupla jornada de trabalho e opressão, dentro e fora de casa, é estratégia do patriarcado para manter as mulheres mais atreladas às responsabilidades familiares e cada vez mais longe da ascensão social, dos movimentos sociais e, inclusive, da esfera sindical (Rêses, 2015). Há, ainda, nesse contexto, a ausência de reconhecimento do trabalho no lar como trabalho – aquele que é exercido por mulheres. Deste modo, afirma Lorde:

> "O fato" apontado por Staples, de que as mulheres negras se sentem realizadas ao terem filhos somente é um fato quando sai da boca de homens negros, e qualquer pessoa negra neste país, mesmo uma mulher "bem-casada", que não tenha as "frustrações reprimidas a serem liberadas" (!) ou é idiota ou é maluca. Isso cheira a velha falácia machista de que tudo o que uma mulher precisa para se "acalmar" é de um "bom homem". (Lorde, 2020, p. 77)

De um olhar interseccional, verifica-se com Lorde que as mulheres negras se apresentam ameaçadas na sociedade contemporânea, pois são elas que recebem os menores salários, concorrendo ainda com os homens negros nas relações de estudo e distribuição de renda.

Apesar de algumas mudanças para uma melhor visualização da mulher num recorte de gênero e raça desde os anos 1960 até os dias atuais, Soihet (2005) relata que "o corpo feminino" ainda é violentado, dificultando sua inserção na sociedade de maneira participativa, seja de forma física ou simbólica, reforçando então as desigualdades.

Com a necessidade de se manterem protegidas e resistentes rotineiramente, as mulheres já ocupam espaços políticos, manifestando reivindicações a respeito dos próprios direitos, mesmo que em menor número em relação à expectativa necessária, enfatizando a importância da educação e da emancipação político-econômica. É nesse sentido que se argumenta sobre o intuito dos movimentos feministas e feministas-negros de criarem um novo cenário: o da libertação, o qual concilie os direitos de todas as mulheres com as práticas políticas e culturais, diminuindo todos os tipos de violência, principalmente nos movimentos e nos sindicatos, nos quais as mulheres lutam há séculos para obterem "lugar de fala". Esse *lugar social de fala* das mulheres em geral deve reconhecer a especificidade das mulheres negras. Sendo assim, Swain explicita a importância da análise crítica e do rompimento com o tipo de representação que se teve e que se tem até então em relação às mulheres:

> Há mais de 40 anos, os movimentos feministas e de mulheres, no Brasil, têm atuado em todos os setores, abrindo espaço para uma visibilidade maior do trabalho feminino, de sua crítica e reflexão sobre o social, agindo para a modificação de representações sociais e autorrepresentações, que constroem e acorrentam o feminino a tarefas e papéis limitados e estereotipados. (Swain, 2005, p. 337)

Esse diálogo propõe uma problemática entre a aceitação da mulher no espaço de trabalho – sem discriminação, sexismo ou racismo – e a posição social ou os salários menores do que os dos homens. Uma problemática não somente de gênero, mas também de raça e de classe, intrinsicamente ligada à afirmação da supremacia branca, racista e machista, que insiste em colocar a mulher negra no lugar ora de cuidadora nata, ora de promiscuidade sexual, mesmo quando ela detém todos os requisitos acadêmicos e de ascensão política e social.

Garantir a participação de mulheres negras nos movimentos sindicais é apoiar e reconhecer a necessária democratização desses espaços para que elas se integrem ao movimento e tragam demandas próprias e realistas, participando ativamente dos processos e decisões, de forma relevante.

bell hooks afirma que essa estereotipia atravessa gênero, raça, classe e sexo:

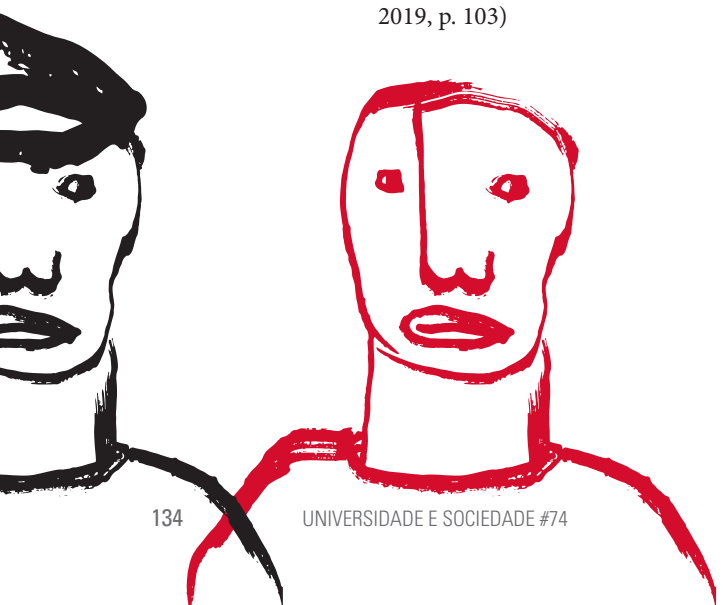
> Ao mesmo tempo, quando não representadas por "mães pretas", a tendência era que mulheres negras fossem vistas por meio das lentes de estereótipos racistas e machistas como sexualmente permissivas, promíscuas. A luxúria pornográfica predatória de homens brancos pela carne vulnerável de mulheres negras foi o contexto social em que essa representação da feminilidade negra ganhou credibilidade. Para desviar a atenção de seu assédio sexual predatório a mulheres negras, homens brancos insistiam que mulheres negras eram animais no cio, apenas esperando para atacar qualquer macho que estivesse à vista. (hooks, 2020, p. 151)

Numa perspectiva estrutural, segundo hooks, a mulher negra, diferentemente da branca, é vista de forma estereotipada, com um corpo semelhante ao de um animal meramente instintivo, desprovido de humanidade, sensibilidade, afeto e controle físico-racional. Essa ideia reforça o racismo e o sexismo, desa-

creditando da intelectualidade feminina negra, como um método infame para enfraquecer a resistência dessas mulheres e, consequentemente, influenciar de forma impiedosa um recuo feminino negro nos setores que envolvem coletivos e a comunidade no geral.

Garantir a participação de mulheres negras nos movimentos sindicais é apoiar e reconhecer a necessária democratização desses espaços para que elas se integrem ao movimento e tragam demandas próprias e realistas, participando ativamente dos processos e decisões, de forma relevante. Isso incide numa maior participação política e em mais visibilidade para todas as outras mulheres negras, tornando mais consistentes as dinâmicas sindicais ao incrementar pautas específicas. Tal inserção fortaleceria também a luta sindical, contribuindo para o reconhecimento da intelectualidade feminina negra e para o combate ao racismo e ao sexismo nos sindicatos. Suzane Silva alerta sobre o fato de que quem sofre o racismo sabe o que é a dor, propondo que os brancos reconheçam a branquitude como sistema de opressão. A autora demonstra também que há uma distinção entre "branco" e "branquitude":

> As pessoas que não sofrem racismo precisam aprender a ouvir e respeitar quem realmente o sente na pele. As pessoas brancas necessitam conhecer o que significa branquitude, começando por falar sobre si mesmas e onde e quando o racismo as privilegia. E é urgente combatermos a desonestidade intelectual de uma branquitude que rotula o movimento negro de "identitário" e tenta deslegitimar nossas pautas. Como disse a filósofa Djamila Ribeiro, "o homem branco é a norma, não tem nada de forasteiro e de mais identitário do que isso. Um grupo que governa para si e se vitimiza quando é obrigado a coexistir com outras vozes". (Silva, 2019, p. 103)



Segundo Angela Davis, "Quando uma mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela", o que destaca bem a importância da mulher negra nos sindicatos, remetendo ao que as experiências dessas mulheres conseguem romper dentro de uma sociedade e, sem dúvida, nas esferas sindicais, onde o intuito é lutar pelos direitos de trabalhadores/as. É também na atuação sindical que a mulher negra luta e rompe com as violências, sejam simbólicas ou físicas, promovendo de maneira intelectualizada e dialética a libertação política, econômica e representativa, numa perspectiva de gênero e de raça. Os sindicatos e o movimento social negro são espaços significativos na luta das mulheres negras brasileiras na contemporaneidade.

Contrariando a branquitude patriarcal, a mulher negra no movimento sindical representa não só a luta incessante, mas também o próprio reconhecimento de si e de umas pelas outras: "isso impulsiona a nossa resistência e reorganiza os sentidos da existência" (Carneiro, 2023, p. 313). A autora destaca que o racismo "não descansa" e que a luta é contínua, direcionando-nos constantemente a uma reorganização necessária para a aquisição do "pertencimento racial", fundamental para se adequar à luta, sem possibilidades de desistência.

Embora o cenário político e social não seja inspirador para as mulheres negras, a luta por maiores espaços é necessária diante das novas dinâmicas sociais, de gênero e de raça. Somente com a presença feminina negra é possível existir um sindicato antirracista e antissexista que realmente tenha em pauta as verdadeiras demandas dos trabalhadores/as, os/as quais fazem parte indiretamente do movimento, com base nas decisões coletivas. É importante reconhecer que a mulher negra é corpo que fala, educa e transforma dentro e fora de espaços prescritos.

A organização das mulheres negras nesse setor configura pertencimento de raça e de classe, em articulação com os direitos fundamentais como um todo. É um modo de superar as divergências dentro do processo de emancipação, colaborando assim para a reconstrução de movimentos comprometidos com diversas causas, em que planejamento, ações e decisões coletivas corroborem para o fortalecimento da luta e para a construção de estratégias e soluções mais pontuais e justas.

Considerações finais nada conclusivas

Marx faz a seguinte crítica à relação de trabalho: "o trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador" (2008, p. 82). O enunciado é pano de fundo para apreender a luta sindical/negra como processo educativo, com base em uma pedagogia engajada, libertadora, crítica e com anseios de transformação.

O processo de desestruturação do sistema opressor capitalista, sexista e racista, assim como a crítica e o enfrentamento via práxis transformadora à política de Estado insuficiente e pouco efetiva são fundamentais para que as mulheres consigam ocupar espaços no sindicalismo, no bem-estar social e no exercício de direitos.

A abertura de espaços, principalmente no sindicalismo, para a atuação das mulheres negras é primordial para a busca e manutenção da equidade entre os gêneros, a libertação e a emancipação humana como um todo. Isso porque essas mulheres são também trabalhadoras e, muitas vezes, em jornada dupla ou tripla, trabalhando bem mais do que a maioria dos homens. Nesse caso, aquelas que de alguma forma conseguem resistir e representar as demais – que estão impedidas por um contexto repulsivo, patriarcal e machista de frequentarem ou de se manterem nesses movimentos – demonstram forte envolvimento político mesmo frente ao estarrecedor sistema opressivo.

Um sindicato pactuado com a interseccionalidade, com os direitos humanos e com a diversidade é obviamente um colegiado mais bem representado política e socialmente, tornando possível a participação integral de toda a classe. É inclusive mais diverso e democrático, por evidenciar o protagonismo feminino negro e a intelectualidade das mulheres negras, a serviço da emancipação humana. O ANDES-SN e o SINASEFE (Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica) têm lutado pelos direitos das mulheres no âmbito dos sindicatos, avançando em suas conquistas, como a aprovação da paridade de gênero nas diretorias das entidades. Acreditamos então na inclusão urgente de cotas regimentais/estatutárias para que mulheres negras alcancem a participação e integração legítimas em instâncias de poder e de decisão. US

notas

1. Referência a António de Oliveira Salazar, que implantou um Estado Novo (1933-1974) em Portugal, alegando defender as doutrinas sociais da Igreja Católica, e adotou um modelo autoritário, nacionalista e fascista.

2. bell hooks é o pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins, em homenagem à sua avó. O nome é grafado em letras minúsculas como posicionamento político para que prestemos mais atenção às suas obras do que à sua pessoa.

3. A frase foi dita por Angela Davis, em 2017, em uma conferência na Bahia.

notas

referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1974.

BERND, Zilá. **O que é negritude?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade:** a construção do outro como não ser como fundamento do ser. São Paulo: Zahar, 2023.

CATTANI, Antonio David (coord.). **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia**. 4 ed. ver. ampl. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Rio de Janeiro: UFF. Trabalho Necessário, ano 4, nº 4, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Movimentos negro e educação: politizando e ressignificando a raça. *In*: **Educ. Soc**., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: http:// www.cedes.unicamp.br. Acesso em 27 mar 2024.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como pratica da liberdade. Tradução de Marcelo Brandao Cipolla. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

_____. **Ensinando o pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução de Bhuvi Liâbanio. São Paulo: Elefante, 2020.

LORDE, Audre. **Irmã outsider:** ensaios e conferências. tradução de Stephanie Borges. 1 ed. reimp. Belo Horizonte: Autêntica. 2020.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. *In*: MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** (anexo). Tradução de Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 99-103

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008.

referências

RÊSES, Erlando da Silva. **De vocação para profissão – sindicalismo docente da educação básica no Brasil**. Brasília: Ed. Paralelo 15, 2015.

RÊSES, Erlando da Silva. ROCHA, Cristino Cesário. Quanto Vale ou é Por Quilo?": Reflexões sobre Raça e Classe no Marxismo e a Contribuição da Educação. *In*: PREVITALI, FABIANE SANTANA (org.) *et al.* **A formação política pela sétima arte**: o cinema como prática pedagógica e de cidadania. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

_____. A Perspectiva Multidimensional do Pensamento de Marx e as Contribuições para a Interseccionalidade entre Gênero, Raça e Classe. *In*: DAL ROSSO, Sadi *et.al.* **Valor e Exploração do Trabalho. Capitalismo de Plataforma e Covid-19**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2023.

RÊSES, Erlando da Silva; SILVEIRA, Dimitri Assis. **Movimento sindical, formação e escolarização da classe trabalhadora no Distrito Federal.** Germinal: marxismo e educação em debate, Salvador, v.15, n.2, p.356-370, ago. 2023.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning Edições Ltda, 2005.

SAMPAIO, Marina de Oliveira; PEREIRA, Priscila Campos. Pedagogia Socialista: Desafios e Possibilidades na Universidade. *In*: RÊSES, Erlando da Silva (org.). **Pedagogia socialista, trabalho e educação.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021.

SILVA, Suzane Pereira da. Da Senzala ao protagonismo – as cotas e a mudança do ponto de partida das mulheres negras. *In*: MAEDA, Patrícia (Org.). **Sororidade em pauta**. Belo Horizonte: Letramento; Casa do Direito, 2019.

SOIHET, Rachel. Corpo feminino e formas de violência: discursos e práticas. In: SWAIN, Tania Navarro; MUNIZ, Diva do Couto Gontijo (Orgs). **Mulheres em ação:** práticas discursivas, práticas políticas. Florianópolis: Ed. Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2005.

SWAIN, Tania Navarro; MUNIZ, Diva do Couto Gontijo (Orgs). **Mulheres em ação:** práticas discursivas, práticas políticas. Florianópolis: Ed. Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2005.

A greve de 1982 na UFPA: estratégias de luta pela valorização da carreira e das condições de trabalho

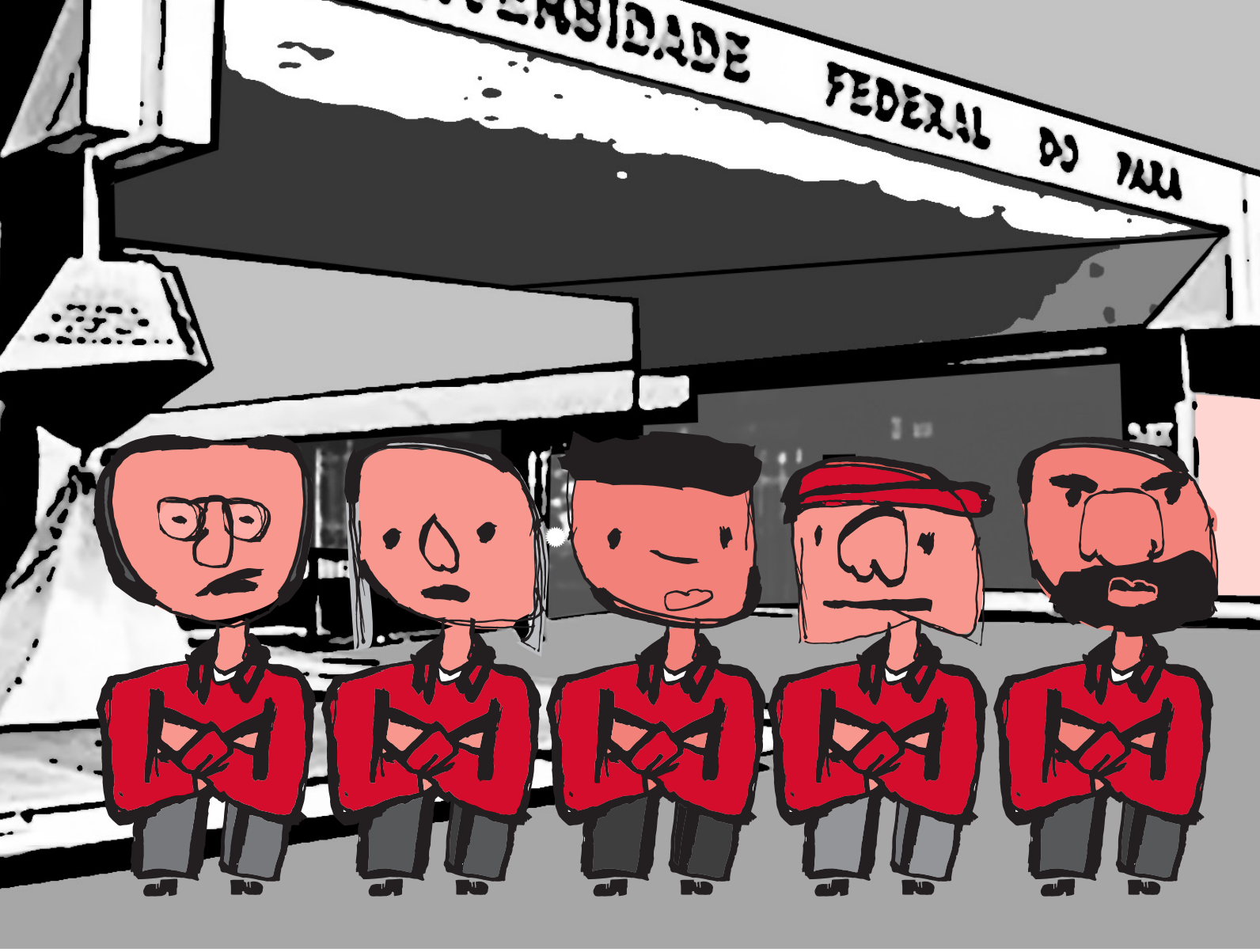
Edivania Santos Alves
Professora IEMCI-UFPA
E-mail: edivaniaalves1972@gmail.com

Joselene Ferreira Mota
Professora ICED-UFPA
E-mail: joselenefmota@gmail.com

Lilian Simone Amorim de Brito
Professora aposentada EA-UFPA
E-mail: lilian.geog.eaufpa@gmail.com

Resumo: O presente artigo analisa as estratégias de divulgação e de mobilização da greve de 1982 em que a Associação de Docentes da UFPA (ADUFPA) aderiu ao movimento nacional à época, a Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior, reivindicando sobretudo a revogação da reforma universitária, a valorização da carreira docente e a melhoria das condições de trabalho. Destacamos a conjuntura marcada pelo processo de redemocratização com a retomada de movimentos e protestos sociais que projetaram a luta docente. A metodologia utilizada teve caráter documental, contando com fontes primárias que registraram a greve de 1982: atas e relatórios de assembleias e reuniões locais e nacionais, informes manuscritos e datilografados, uma ilustração manuscrita, listas de frequência e uma carta aos alunos da UFPA. A relevância do texto se apresenta nas reflexões feitas acerca de distintas estratégias de mobilização e agitação combinadas, com destaque para a realização de um referendo e a elaboração de charges voltadas ao diálogo com a população como elementos de inspiração a nosso potencial intelectual para a (re)elaboração de estratégias para que o sindicalismo docente recupere o fôlego e avance tanto nas pautas históricas quanto nas atuais.

Palavras-chave: Greve Nacional de 1982. Valorização da Carreira Docente. Condições do Trabalho Docente.



1. Ponto de partida

A Universidade do Pará foi fundada em 1957, na gestão do então presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961) e do governador do estado Magalhães Barata (1956-1959), tendo como primeiro reitor o professor Mário Braga Henriques, que na época era professor e diretor da Faculdade de Direito, a pedido do referido presidente. Ressaltamos que, posteriormente, a Universidade do Pará foi renominada como Universidade Federal do Pará (UFPA).

A UFPA foi criada tardiamente no que se refere às universidades da América Latina, considerando ainda que o Brasil foi o último país a instalar o ensino superior público em nosso continente, apenas em setembro de 1920. A inauguração da primeira universidade do estado do Pará se deu com quase quatro décadas de atraso em relação à da universidade pública brasileira mais antiga, o que representa e explica o efeito dominó de sucessivos atrasos em outros setores que comprometem, até os dias atuais, o desenvolvimento da região Norte do país.

O intuito deste artigo é analisar a greve de 1982 da UFPA, demonstrando que, apesar da criação tardia daquela que hoje é considerada a maior universidade do Norte do país, a atuação de seu movimento sindical docente sempre esteve à frente nas demandas de melhoria da universidade pública brasileira. Tanto que na greve de 1982 as estratégias de divulgação e de mobilização, bem como suas pautas, foram destaques para o diálogo com a sociedade civil e acadêmica da época. Como, por exemplo, a revogação da reforma universitária, a valorização da carreira e a melhoria das condições do trabalho docente, pautas divulgadas via informativos, boletins, plesbicitos, entre outros meios.

Sendo assim, a metodologia deste estudo é de caráter documental e seus dados são de fontes primá-

rias oriundas do arquivo da ADUFPA, que recentemente iniciou o processo de catalogação e seleção de diversos documentos até então "desconhecidos". Entre os achados mais valiosos, estão atas e relatórios de assembleias e reuniões locais e nacionais, informes manuscritos e datilografados, uma ilustração manuscrita, listas de frequência e uma "Carta aos alunos da UFPA" referente à greve de 1982, tema deste estudo. Ao discutir a importância dos arquivos privados, particularmente do arquivo sindical para a elaboração da memória social da categoria professoral da UFPA, apoiamo-nos no que afirma Bacellar:

> [...] avaliar as possibilidades de uma fonte documental é buscar perceber a qualidade das informações que ela pode ou não nos fornecer, de acordo com a problemática de cada pesquisa. [...] Não obstante, [os documentos] devem ser entendidos em suas particularidades. (Bacellar, 2008, p. 68-69)

Estamos cientes de que, em nosso país, praticamente inexiste uma cultura de salvaguarda documental, sobretudo quando se trata de entidades e movimentos sociais. Assim acaba ficando delegada à memória de alguns indivíduos a tarefa, muitas vezes exclusiva, de recontar a trajetória tanto de líderes quanto de anônimos, e ainda de recuperar a lembraça de eventos corriqueiros ou determinantes, dentro de determinada conjuntura, que envolvam entidades, organizações e movimentos sociais. Contudo essa operação histórica marcada por falhas, imprecisões e mutações pode dificultar a reconstituição daquilo que se pretende estabelecer como a verdade dos fatos. Paolo Rossi reflete criticamente que:

> A história, a narração diacrônica dos processos, "o nascimento em determinados tempos" servem para explicar, segundo Vico, "a natureza das coisas" (VICO, sn, 147). A história dos homens [e mulheres] é entrelaçada por motivações, propósitos, ações, medos, esperanças, linguagens, leis e costumes, fábulas, ritos, mitos, instituições. De cada um desses elementos pode ser estudado e determinado o nascimento, indagando sobre as complicadas relações que se mesclam no interior daquela lista, bem como sobre os modos pelos quais fábulas, ritos, mitos e ideias abriram caminho no mundo e nele se difundiram. (Rossi, 2010, p. 137)

Na perspectiva de salvaguardar uma memória social da participação da categoria docente da UFPA na greve nacional de 1982, procuramos escapar da dicotomia ascenso-descenso do movimento sindical, que é lugar-comum nas discussões acerca das motivações para maior ou menor participação da categoria em questão. Como assinalado por Rossi, a evolução dos fenômenos sociais e culturais tende a ser entendida conforme as "motivações, propósitos, ações, medos, esperanças, linguagens, leis e costumes [...] fábulas, ritos, mitos e ideias" que dirigem as mulheres e os homens em determinado tempo histórico.

Este artigo está dividido em duas partes: a primeira procura contextualizar em linhas gerais o cenário político, social e econômico das décadas de 1970 e 1980; e a segunda parte trata propriamente da greve de 1982, discutindo as estratégias de mobilização com base na documentação encontrada.

O início da década de 1960 foi marcado por forte agitação política, sobretudo na presidência de João Goulart. De um lado, organizações e movimentos de trabalhadores, como as Ligas Camponesas no Nordeste, tomavam as ruas exigindo reformas sociais e, do outro, havia a crescente acusação de "cubanização" do país, defendida por setores conservadores como o industrial, latifundiário, militar e pela Igreja Católica.

2. Ditadura cívico-militar-empresarial, crise econômica e o retorno dos movimentos sociais às ruas na virada da década de 1970-1980

O contexto da década de 1950 foi marcado por avanços tecnológicos nas áreas do transporte – com a abertura de estradas e rodovias, como a Belém-Brasília – e da comunicação – por exemplo, com a inauguração da TV Tupi (1950), primeiro sistema televisivo de toda a América Latina.

Nesse cenário, o então presidente Juscelino Kubitschek, pautado no Plano de Metas, estabeleceu 30 ações estratégicas no intuito de guiar o planejamento econômico do país nos setores de energia, in-

dústria, transporte, alimentação e educação. No que se refere à educação, priorizou a formação de mão de obra qualificada, capaz de avançar nos setores da economia e da indústria. Segundo Souza e Medeiros Neta (2022):

> Ao tratar do setor educacional, é visível, a partir da própria fala do Presidente, o quão esse setor estava vinculado ao setor econômico, como uma via de contribuir para o processo acelerado de industrialização tão almejado por JK. No Plano de Metas do seu governo, o setor educacional se encontrava na Meta 30: Pessoal técnico: intensificação da formação de pessoal técnico e orientação da educação para o desenvolvimento. (Souza; Medeiros Neta, 2022, p. 59)

Destacamos que a concepção de "desenvolvimento" defendida visava atender aos interesses do capital na Região Amazônica, nova fronteira de expansão econômica, e que, para isso, se fazia necessário viabilizar a formação de mão de obra técnica. Esta tarefa estratégica exigia a criação de instituições educacionais voltadas à formação de "pessoal técnico". Assim sendo, a sanção da Lei nº 3.191/57 de criação da UFPA atendia ao Plano de Metas no setor educacional.

O início da década de 1960 foi marcado por forte agitação política, sobretudo na presidência de João Goulart. De um lado, organizações e movimentos de trabalhadores, como as Ligas Camponesas no Nordeste, tomavam as ruas exigindo reformas sociais e, do outro, havia a crescente acusação de "cubanização" do país, defendida por setores conservadores como o industrial, latifundiário, militar e pela Igreja Católica. O desfecho desse embate se deu com o golpe de Estado no dia 31 de março de 1964, que contou com a orientação ideológica e o financiamento do governo estadunidense. Entretanto, devido à pressão estudantil, a Ditadura cívico-militar- empresarial precisou dar resposta à chamada crise da educação superior e o fez por meio de relatórios e de uma legislação orientada pela ideia de modernização da universidade. Assim, segundo Maria de Lourdes Fávero, a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, da Reforma Universitária estabeleceu:

> [...] o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a *carreira do magistério* e a pós-graduação. Apesar de ter sido bastante enfatizado que o "sistema departamental constitui a base da organização universitária", não seria exagero observar que, entendido o departamento como unidade de ensino e pesquisa, a implantação dessa estrutura, até certo ponto, teve apenas caráter nominal. Por sua vez, embora a cátedra tenha sido legalmente extinta, em muitos casos foi apenas reduzida sua autonomia. A departamentalização encontra resistências desde o início da implantação da Reforma Universitária. Passadas mais de três décadas, observa-se ser o departamento, frequentemente, um espaço de alocação burocrático-administrativa de professores, tornando-se, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo. Com a Lei nº 9.394/ 96, o departamento não constitui mais exigência legal. (Fávero, 2006, p. 34, grifo nosso)

Sobre a carreira do magistério, apesar de apresentar avanços como o fim da cátedra, a reivindicação do reconhecimento profissional por meio da valorização salarial e a implementação da carreira única para toda a categoria professoral em todas as modalidades de ensino em nível municipal, estadual e federal no ensino superior permanecem como as principais bandeiras da luta até a atualidade.

Conforme analisa Carlos Benedito Martins (2009), outro relevante aspecto dessa reforma universitária refere-se ao privilégio concedido ao capital privado no ensino superior, consoante com as orientações dos acordos MEC-USAID, em detrimento dos interesses da sociedade brasileira. Sobre suas características, o autor escreveu:

> O ensino superior privado que surgiu após a Reforma de 1968 tende a ser qualitativamente distinto, em termos de natureza e objetivos, do que existia no período precedente. Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional. Esse novo padrão, enquanto tendência, subverteu a concepção de ensino superior ancorada na busca da articulação entre ensino e pesquisa, na preservação da autonomia acadêmicado docente, no compromisso com o interesse público, convertendo sua clientela em consumidores educacionais. (Altbach, 2005; Marginson, 2007 *apud* Martins, 2009, p. 17)

Ainda que o discurso produzido pela Ditadura tenha sido o da necessidade de modernização, adequando a universidade brasileira às metas do projeto nacional-desenvolvimentista, o trecho acima evidencia a real intenção de setores do capital nacional e internacional por dentro do Estado brasileiro. Contudo, mesmo sob censura e repressão, há registros relatando críticas à contratação de "colaboradores" que representam, ainda hoje, um exemplo da precarização do trabalho docente. A resistência feita por professores e professoras à dita Reforma Universitária tomou a forma de organização. Tanto que a ANDES redigiu um projeto de universidade brasileira e o protocolou no MEC, indicando como princípios a autonomia universitária, a democratização do acesso à universidade, a valorização da carreira docente e a garantia de orçamento público para investimentos.

Entretanto, a década de 1980 teve como característica econômica cortes no orçamento público à medida que crescia o endividamento – conforme descrito a seguir por Ometto, Furtuoso e Silva (1995) –, acompanhado de uma estagnação econômica que penalizou os mais pobres e os serviços públicos responsáveis pelo seu atendimento direto.

> Em consequência, aprofunda-se o endividamento do setor público pela capitalização dos juros da dívida, e a poupança privada vai crescentemente se colocando a serviço da rolagem da dívida pública, comprometendo o crescimento econômico. O que agrava a situação é que à medida que as expectativas que os agentes financeiros têm sobre a capacidade do governo saldar seus compromissos vão se tornando cada vez mais desfavoráveis, tais agentes passam a exigir que os títulos apresentem juros maiores e liquidez máxima, provocando a deterioração das condições de financiamento da dívida pública interna.
> Assim, a transferência de recursos privados para o governo e deste para as economias centrais viria a se transformar num elemento profundamente desestabilizador, e o desajuste externo a se traduzir no desajuste interno da economia brasileira. (Ometto; Furtuoso; Silva, 1995, p. 405)

Desse cenário de crescimento da dívida pública interna e externa, resultam desajustes na economia brasileira que expõem a verdadeira intenção dos planos econômicos voltados à transferência de montantes cada vez maiores de recursos públicos à iniciativa privada, principalmente no que se refere aos banqueiros. Cresce assim a necessidade de organização da sociedade civil, em que o movimento sindical docente luta em defesa dos Serviços Públicos, imprescindíveis à garantia da justiça social.

3. Movimento sindical docente e defesa da educação pública e da democracia no país

O autoritarismo e a censura produzidos pela Ditadura no Brasil tinham como alvo qualquer dirigente ou organização que manifestasse divergência político-ideológica ao governo, terminando por estimular a resistência protagonizada pela juventude estudantil e por outros movimentos da luta popular que discordavam do "terror político" instaurado.

No final da década de 1970, em um cenário de luta pela democratização do país e pela anistia dos exilados políticos, foi fundada a Associação dos Docentes da Universidade Federal do Pará (ADUFPA), na data de 18 de maio de 1979, de acordo com informações que constam no site da referida seção sindical:

> Em fins de 1978 e início de 1979, professores articularam-se para formação de uma associação de docentes da UFPA. A ata de fundação contém sessenta e seis assinaturas, uma vez que foram considerados fundadores os que assinaram até quarenta e cinco dias após a Assembleia Geral. Tudo ocorreu antes dos atuais 44 anos. Começou então o período em que o reitor da UFPA era o professor Aracy Barreto, nomeado para o cargo quando o presidente se chamava general Ernesto Geisel e o ministro da educação era o ex-governador do Paraná, Ney Braga. Eram tempos duros e difíceis, durante a ditadura implantada em 1964 e que, como sabemos, durou vinte e um anos dos piores que já viemos a conhecer. (ADUFPA, 2021)

A matéria jornalística intitulada "Os mais de 40 anos da ADUFPA: uma legenda de lutas" afirma que, nos anos 1950, não havia registro da existência do movimento docente, visto que os cursos eram localizados de forma descentralizada. Surge assim a primeira entidade classista do ensino superior no estado

do Pará, "no auge da ditadura militar, quando os enfrentamentos na sociedade atingiam picos extremos de combate, e o sindicalismo autêntico apenas começava" (ADUFPA, 2021).

Contudo, enquanto organização sindical, a Associação foi fundada para representar e defender a categoria dos docentes da UFPA, sendo seu "objetivo principal a luta pela carreira docente, com condições de trabalho e salários decentes, e pela democracia do país e dentro das universidades, defendendo a reintegração de docentes cassados e aposentados forçosamente pela ditadura" (Marques e Marques, 2021, p. 113).

Destacamos que a Associação se aliou a outros movimentos nesse combate, como à Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos (SPDDH) e à Comissão dos Bairros de Belém (CBB), entidades da sociedade civil organizada imprescindíveis à luta pela redemocratização, que teve entre seus capítulos posteriores as Diretas Já e a Constituinte, na primeira metade da década de 1980.

É nesse contexto que a deflagração da greve se constituiu como um dos mais importantes instrumentos de enfrentamento da categoria docente, com vistas a garantir uma educação pública gratuita, laica e socialmente referenciada. Além de buscar a valorização da carreira docente, com salários dignos, e promover a luta por justiça social para todos aqueles e todas aquelas que tenham sido perseguidos pela Ditadura cívico-militar-empresarial.

4. A greve de 1982: caracterização e estratégias de mobilização social

O início da década de 1980 é marcado por grandes mobilizações por parte dos movimentos sociais e sindicais em prol de melhorias nas condições de vida e de trabalho. Nesse contexto, a ANDES, juntamente com a FASUBRA, iniciaram a mobilização da Campanha Salarial deflagrada nas universidades e escolas da rede federal, organizadas sob a forma de autarquias, e, em 7 de julho de 1982, encaminharam ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) uma série de reivindicações salariais e de outras demandas de interesse da categoria docente, em especial relativas à chamada "revisão da reforma universitária". O documento apresentava, basicamente, as seguintes demandas:

- Reposição salarial de 23,8%, referente ao salário vigente em maio deste ano [1982];
- Reajuste a partir do corrente mês igual ao INPC do semestre de maio a novembro sobre os salários recompostos na forma do item anterior;
- Adoção de reajuste semestral de acordo com o INPC de cada semestre e escalonamentos;
- Aposentadoria com base no salário integral;
- Atribuição, aos docentes regidos pela CLT, das vantagens específicas do estatutário e vice-versa;
- Consideração de todo o tempo de serviço anterior em cada categoria no enquadramento dos docentes na nova Carreira do Magistério;
- Solução do problema dos professores visitantes e "outras distorções" e problemas do MEC;
- Garantia de aplicação, na Fundação Universitária Federal, do reajuste igual ao INPC integral do semestre de setembro de 82;
- Revogação da Lei nº 6.733/79;
- Resposta ao documento entregue pela Andes sobre reestruturação da Universidade.

O autoritarismo e a censura produzidos pela Ditadura no Brasil tinham como alvo qualquer dirigente ou organização que manifestasse divergência político-ideológica ao governo, terminando por estimular a resistência protagonizada pela juventude estudantil e por outros movimentos da luta popular que discordavam do "terror político" instaurado.

Algumas dessas reivindicações já constavam na pauta de negociações que também desencadearam longos períodos de paralisações docentes nos anos de 1980 e 81, as quais foram parcialmente atendidas por meio do Decreto-Lei nº 1.820 e do Decreto-Lei nº 85.470, ambos de 11/12/80. Entre as exigências atendidas por meio desses decretos, podem-se destacar:

- A implantação de uma nova carreira do magistério superior;
- O enquadramento dos Professores Colaboradores e Auxiliares de Ensino, admitidos até 31/12/79, na classe de Professor Assistente, referência A-1;
- O estabelecimento de uma nova escala salarial que reduziu, significativamente, a reclamada disparidade de tratamento salarial entre os docentes de autarquia e de fundação de ensino superior.

Embora tenham conquistado as reivindicações supracitadas, em fins de 1981 uma nova greve dos

docentes de autarquia de ensino superior eclodiu, mediante um intenso trabalho de mobilização da ANDES, sob a alegação de que: a) o pleito salarial não fora plenamente equacionado com a reestruturação da carreira; e b) a questão fora levada a partir do reajuste salarial. Essa greve durou trinta e dois dias e contou com a presença de dezoito universidades e três escolas, reiterando que, com base no movimento grevista, "quando se esgotam as possibilidades de diálogo e negociação, o instrumento de luta da classe trabalhadora é a greve" (ANDES, p. 2, s/a).

De acordo com a análise dos representantes do MEC responsáveis pelas negociações, as reivindicações de ordem salarial da ANDES, relativas ao pessoal docente, seriam impossíveis de atender, pois segundo a então ministra da educação "o custo no presente exercício levaria a uma diferença de 22,2 bilhões, sendo 21,4 milhões para as Autarquias e 0,8 milhões para as Fundações" e no orçamento de 1983 o aumento seria "de 92,8 bilhões (ao preço de 1982) para as Autarquias e 2,1 bilhões para as Fundações" (CNG, 1982, s/d).

Ainda segundo a análise da ministra, caso as demandas pleiteadas pela ANDES e pela FASUBRA fossem integralmente atendidas, o MEC teria que arcar, em 1982, com:

> a diferença de 44,9 bilhões e em 83, com 192 bilhões (a preço de 1982). Isso porque seria irrecusável a extensão dos aludidos benefícios a outros funcionários do MEC incluídos em regime jurídico análogo, como sejam, verbi-gratia, os professores e funcionários das escolas de 1º e 2º graus mantidos pela União. (CNG, 1982, s/d)

Em análise preliminar das respostas dadas pela ministra da educação, em relação às pautas de reivindicações da greve, o Comando Nacional de Greve (CNG) argumenta que o MEC:

> – Não as considera e toma como referência as reivindicações protocoladas em setembro de 82, que não traduzem completamente a atual situação, bem como englobam reivindicações específicas dos docentes das fundações;
> – Minimiza a importância que a questão da reestruturação [da carreira] tem na nossa pauta de reivindicações;
> – Ao contrário dos docentes, considera a reestruturação da universidade como uma "revisão da reforma universitária". (CNG, 1982, s/d)

Outro elemento destacado nessa análise preliminar refere-se à assinatura do Decreto nº 87.867/82, que dispõe sobre a carreira do magistério superior, e do Decreto-Lei nº 1.696/82, que altera a estrutura salarial da classe de Professor Titular da carreira do magistério superior das instituições federais autárquicas. De acordo com o CNG, ao assinar esses decretos, o governo federal evidenciou "a recusa em atender as reivindicações do movimento", bem como seu desconhecimento das discussões preliminares do conteúdo desses decretos que haviam sido encaminhadas pelos docentes, além de não terem corrigido "as principais distorções apontadas" (CNG, 1982).

Cabe ressaltar que nos anos 1980 o governo já havia editado o Decreto nº 85.487/80 e o Decreto-Lei nº 1.820/80, que implementaram por meio de procedimentos autoritários a nova Carreira do Magistério Superior e, segundo o CNG, criaram essas distorções (CNG, 1982).

Tais distorções foram impostas pela Ditadura empresarial-militar, por meio do acordo MEC-USAID, que, segundo Schuch, via InformANDES (2023), "combinavam o estímulo oficial ao crescimento privado, com processos de privatização 'por dentro' e precarização das instituições públicas" e "afetavam diretamente o caráter do trabalho docente e tornaram-se, assim, fermento para ampliar o debate nacional e a mobilização" (ANDES-SN , 2023, p. 6).

Outra crítica contundente do CNG dizia respeito ao fato de o MEC "não só confundir reposição e reajuste com aumento salarial", bem como "não tornar explícito que a reposição não foi integralmente atendida através do reajuste obtido para 1982". Afirmavam que dessa forma o MEC manipulava "os índices de reajustes apresentados, pois não os deflaciona para o mesmo período, além de tentar promover confronto com o funcionalismo" (CNG, 1982).

Todo o cenário desfavorável ao atendimento das reivindicações históricas do movimento docente fez com que a ANDES e suas seções sindicais estabelecessem estratégias para conquistar e manter o apoio

não só da classe docente, como também dos técnicos-administrativos, discentes e da sociedade em geral.

No caso da Associação de Docentes da Universidade Federal do Pará (ADUFPA), seção sindical do ANDES-SN, foram utilizadas como principais estratégias de mobilização e organização classista a consulta à comunidade docente via plebiscito; assembleias itinerantes nas diversas unidades acadêmicas; e a elaboração da carta aos alunos da UFPA.

Conforme a fonte primária, o plebiscito organizado pela ADUFPA foi realizado no dia 27 de outubro de 1982 às 8h20, tendo contado com a participação de 695 docentes votantes. Para a realização do plebiscito foram distribuídas urnas em diversas unidades acadêmicas da UFPA, o que viabilizou a representativa participação docente. A pergunta elaborada para a consulta pública dos docentes foi: "Caso as reivindicações dos professores não sejam atendidas pelo MEC até o dia 3/11, você é a favor ou contra uma greve nacional por tempo indeterminado?".

Como resultado, foram obtidos os seguintes dados: 495 (quatrocentos e noventa e cinco) votos a favor da greve por tempo indeterminado; 190 (cento e noventa) votos contra a greve; 9 (nove) votos em branco; e 1 voto nulo; totalizando 695 (seiscentos e noventa e cinco) votos, que correspondiam a 70% do universo de eleitores.

O resultado do supracitado plebiscito foi referendado na assembleia geral extraordinária realizada no dia 4/11 do mesmo ano e contou com a participação de duzentos docentes. Nessa assembleia também foram repassados, pela vice-presidência da Regional Norte II da ANDES, importantes informes de encaminhamentos:

> 1 – paralisação nacional nas IES federais autárquicas no dia
> 04/11/82, que a partir deste dia as AD's fiquem sob o regime de assembleia permanente [...];
> 4 – que no dia 06/11/82 se realize o novo Encontro Nacional da IES federais autárquicas em Salvador [...];
> 6 – que a Diretoria do Andes encaminhe às AD's e à FASUBRA documentos com as resoluções aprovadas;
> 7 – que seja elaborado documento mostrando as relações entre a Campanha Salarial e a reestruturação [da carreira]. (ADUFPA, 1982)

A expressiva participação docente nessa quadra histórica no processo decisório da categoria contrasta com o cenário da Campanha Salarial de 2024, que contou com baixos índices de participação docente nas atividades em praticamente todas as seções sindicais do ANDES-SN. Outro elemento fundamental nas lutas encampadas pelo ANDES-SN diz respeito à importância que a construção da carreira docente assume como eixo estruturante da concepção de educação e universidade pública do sindicato.

Na perspectiva de elucidar todos esses debates e traduzir em uma linguagem mais acessível aos alunos, bem como à sociedade em geral, o Comando Nacional de Greve elaborou uma carta aos estudantes, por meio da qual explicitava as pautas reivindicatórias do movimento, bem como conclamava o movimento estudantil a apoiar a greve de 1982, tal como havia feito em momentos anteriores.

Ainda nesse viés, encontramos nos arquivos da ADUFPA ilustrações, cuja autoria não foi identificada, abordando a importância da greve como um instrumento político de reivindicação da classe trabalhadora e, nesse caso em especial, da categoria docente.

> Todo o cenário desfavorável ao atendimento das reivindicações históricas do movimento docente fez com que a ANDES e suas seções sindicais estabelecessem estratégias para conquistar e manter o apoio não só da classe docente, como também dos técnicos-administrativos, discentes e da sociedade em geral.

Nas duas primeiras imagens a seguir, é perceptível que o foco era sensibilizar e informar a comunidade acadêmica e a sociedade em geral acerca dos reais motivos da greve de 1982. Isso é feito por meio do diálogo entre dois personagens, o "compadre" e a "comadre", que de acordo com o senso comum, dialogam sobre a greve da UFPA e sobre a concepção de universidade que o Estado tenta implantar, em um modelo privado. Uma terceira personagem, representando a ministra da educação (em 1982, Esther Figueiredo Ferraz), aparece vendendo diplomas atrás de um balcão:

Ilustração 1 – Educação não é mercadoria



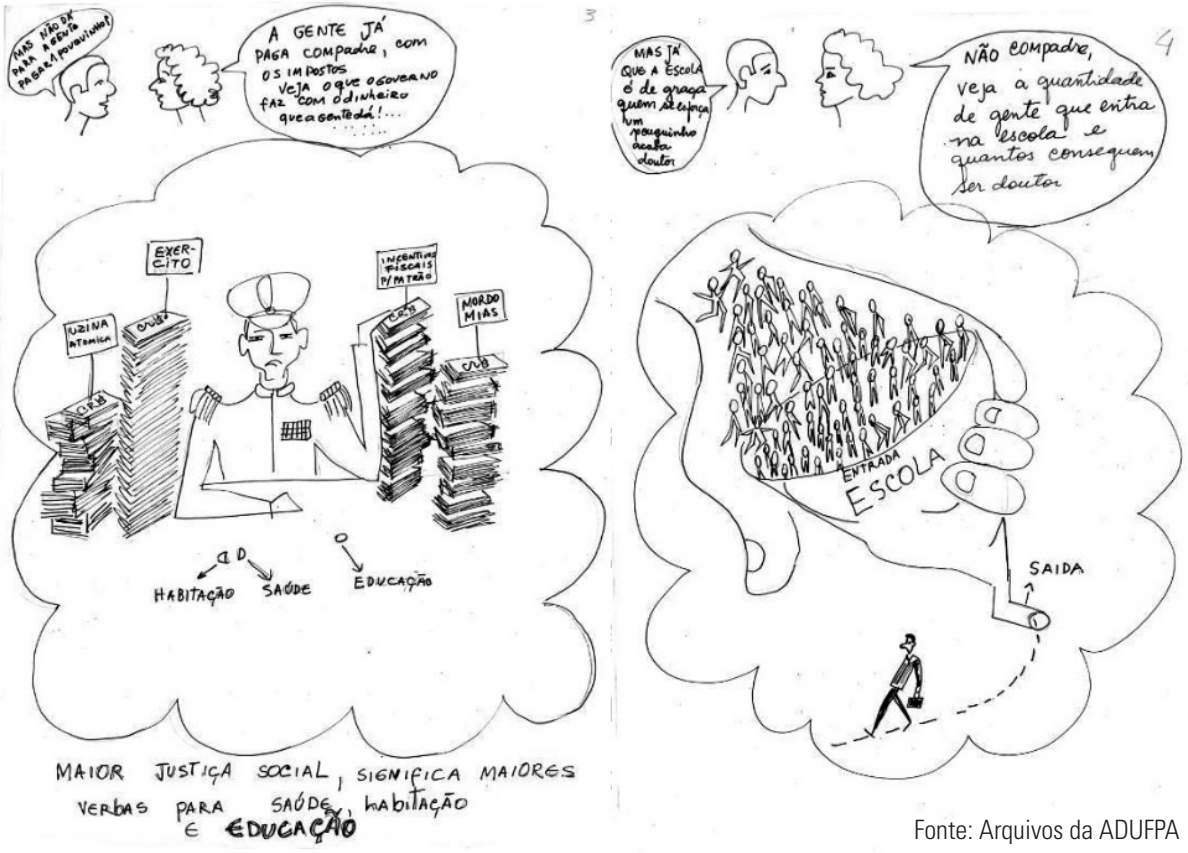
Fonte: Arquivos da ADUFPA

Fica clara a divergência entre a concepção de educação e carreira defendida pela ANDES [hoje o ANDES-SN] e a pelo governo federal desde aquela época, visto que nesse período "a criação de novas universidades federais ocorreu unicamente sob o regime fundacional, em que as contratações e salários ocorriam segundo a discricionariedade de cada reitor, já que não caracterizavam ocupação de cargos públicos" (ANDES-SN, 2023).

Nas charges seguintes, é possível identificar no diálogo dos personagens uma explicação, por parte da mulher, da importância da defesa da educação pública e gratuita, considerando que, segundo Miraglia, "o direito à educação é a base para a emancipação e o desenvolvimento crítico dos atores sociais" (ANDES, 2023).

Para Schuch (em entrevista ao InforANDES 2023), "é importante lembrar que se tratava de um duríssimo embate de projetos para o futuro das universidades federais", haja vista que naquele momento o governo "estava articulando a destruição do sistema de educação federal pública, exatamente no sentido oposto aos fundamentos do plano único de carreira" (ANDES-SN , 2023, p. 6).

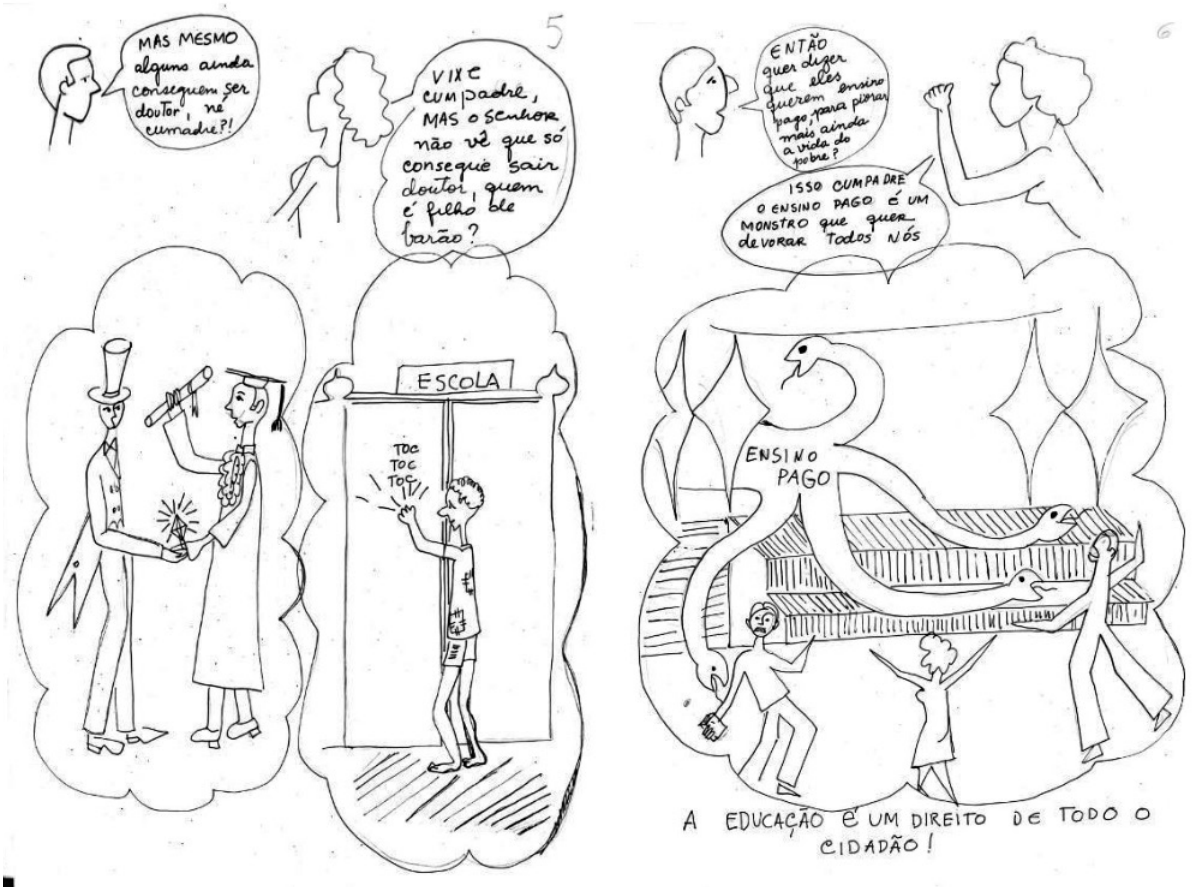
Ilustração 2 – Justiça social é educação pública de qualidade



Fonte: Arquivos da ADUFPA

Nas próximas ilustrações, é perceptível que o diálogo travado entre os personagens se refere ao elitismo defendido para o ensino superior privado ou pago, em que a exclusão da classe trabalhadora se tornaria naturalizada. Naquele momento histórico, após muitos embates com o MEC, a única saída vislumbrada era a greve, com a adesão da comunidade universitária e o apoio da população.

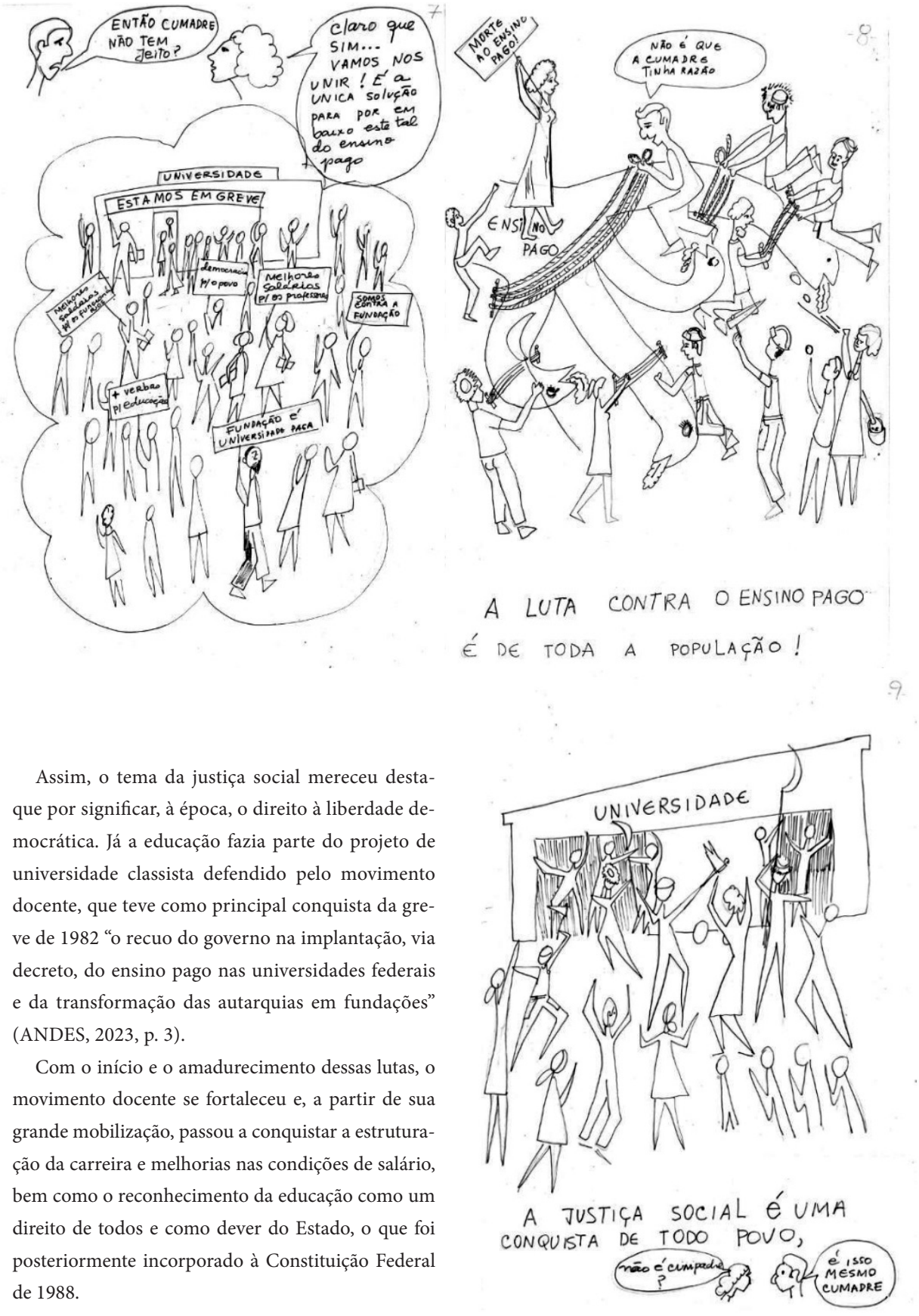
Ilustração 3 – A educação é direito de todos e todas



Fonte: Arquivos da ADUFPA

Por fim, as demais charges retratam um processo de mobilização e de agitação que tomou conta da UFPA, dado que tais estratégias indicavam a necessidade do uso de ferramentas que propiciassem o fortalecimento do movimento docente, por meio de uma greve massiva. Nas palavras de Barbosa (ANDES-SN, 2023, p. 7), "nossa carreira foi conquistada pela força da luta da categoria". O autor acrescenta ainda que "inicialmente prevista para ser gerida no âmbito da autonomia universitária, previa o estímulo ao desenvolvimento do docente de forma equilibrada, considerando o tempo de serviço e a formação continuada".

Ilustração 4 – A luta contra a mercantilização é de toda a população



Assim, o tema da justiça social mereceu destaque por significar, à época, o direito à liberdade democrática. Já a educação fazia parte do projeto de universidade classista defendido pelo movimento docente, que teve como principal conquista da greve de 1982 "o recuo do governo na implantação, via decreto, do ensino pago nas universidades federais e da transformação das autarquias em fundações" (ANDES, 2023, p. 3).

Com o início e o amadurecimento dessas lutas, o movimento docente se fortaleceu e, a partir de sua grande mobilização, passou a conquistar a estruturação da carreira e melhorias nas condições de salário, bem como o reconhecimento da educação como um direito de todos e como dever do Estado, o que foi posteriormente incorporado à Constituição Federal de 1988.

Fonte: Arquivos da ADUFPA



5. Alguns apontamentos não finais...

Analisar, problematizar e desvendar o que foi a greve nacional de 1982 da UFPA pelos documentos de fontes primárias nos remontou à época marcada pelo autoritarismo, especificamente o final da década de 1970 e início de 1980, quando os movimentos sociais organizados, sobretudo o movimento estudantil e sindical, enfrentaram todas as formas de opressão e perseguição do regime cívico-militar-empresarial. Essa recuperação se trata de uma tarefa política em meio aos desafios atuais para o movimento sindical docente, que enfrenta cenários semelhantes no que se refere à defesa da educação pública e gratuita.

Em um quadro caracterizado, por um lado, pela adesão da maioria da categoria docente à lógica do produtivismo e da meritocracia e, por outro lado, pela falta de liberação sindical e pela sobrecarga de trabalho, os dirigentes dispõem de tempo limitado para promover mobilização e agitação com vistas a elaborar estratégias de organização sindical e enfrentamentos.

Analisar os documentos primários como registros de que as estratégias de mobilização e agitação se centravam em reuniões, na consulta à categoria por referendos, na elaboração de charges, entre outras metodologias, pode servir de inspiração a nosso potencial intelectual para a (re)elaboração de estratégias para que o sindicalismo docente recupere o fôlego e possa avançar. É importande enfatizar também que muitas das pautas históricas permanecem atuais na luta do movimento docente, inclusive as levantadas na greve da educação federal de 2024, em que mais uma vez as instituições públicas federais reivindicam melhores condições de trabalho, valorização salarial e reestruturação da carreira. US

notas

1. Acerca da criação da Universidade Federal do Pará, ler Fontes, E. UFPA 50 anos: histórias e memórias. Belém: Edufpa, 2007.

2. O Arquivo da ADUFPA teve sua organização iniciada na gestão ADUFPA de Resistência e Luta com Autonomia (Biênio 2021-2023), e o trabalho encontra-se em andamento, sob a responsabilidade das estagiárias Jaqueline da Costa Lopes (Arquivologia) e Lidiane Vilhena Pantoja (Biblioteconomia).

3. A Associação de Docentes das Instituições de Ensino Superior foi fundada em 19 de fevereiro de 1981 e, no ano de 1988, passou a ser o ANDES–Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, sendo seu registro sindical oficializado em 1° de março de 1990, pelo Ministério do Trabalho (In: Da Andes ao Andes-SN: 40 anos de organização e luta. Revista Universdade e Sociedade. Ano XXXI – N° 68 – julho de 2021, p. 39).

4. De acordo com o relatório de apuração dos resultados do plebiscito, do cômputo desse resultado, foi excluída a urna do Serviço de Atividades Musicais (SAM), que, "até o momento da apuração não havia sido devolvida".

referências

ADUFPA. Os mais de 40 anos da ADUFPA**.** 2021. Seção Nossa História. Belém,s/d. Disponível em: https://adufpa.org.br/quem-somos/nossa-historia/. Acesso em: 24 out. 2023.

ANDES-SN. Carreira Docente em Pauta. **InformANDES 44**, Brasília (DF): outubro de 2023.

BACELLAR, C. Fontes Documentais: uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes Históricas**. 2. ed., 1 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008, p. 23-80.

BRASIL. Lei n. 3191 de 02 de julho de 1957.

CNG. Ata do Plesbicito de adesão à greve da educação federal 1982: Salvador.

FÁVERO, M. de L. de A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. Revista **Educar**, Curitiba,n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

MARQUES, I.R.; MARQUES, G.S. Grande como rio-mar: o desafio de uma seção sindical na Amazônia. **Revista Universidade e Sociedade**/SindicatoNacional dos Docentes das Instituições doEnsinoSuperior. Ano XXXI, nº 68 – julho de 2021.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwfYc6QVFBHy4nvJzHt/. Acesso em: 14 out. 2023.

OMETTO, A.M.H.; FURTUOSO, M.C.O.; SILVA,M.V.da. Economiabrasileirana década de oitenta e seus reflexos nas condições de vida da população. **Revista Saúde Pública** 29 (5), 1995, p. 403-414. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rsp/a/XRCdDpSndmxTY5J7wXz6tXn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 out. 2023.

ROSSI, P. **O passado, a memória, o esquecimento**: seis ensaios da história das ideias. Tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

SOUZA. F.L.; O. M, MEDEIROS NETA. O Governo Juscelino Kubitschek e a Educação (1956-1961). **Cadernos GPOSSHE**, Fortaleza, v. 6, n. 2, 2022. Disponível em https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE. Acesso em: 18 out. 2023.

Internacionalização das universidades públicas na Amazônia: reflexões sobre as influências dos rankings universitários mundiais na política de internacionalização da UFPA

Madson Jesus Farias Trindade
Graduando na Universidade Federal do Pará (UFPA)
E-mail: madsonjftrindade@gmail.com

João Batista do Carmo Silva
Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA)
E-mail: jbatista@ufpa.br

Resumo: O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre o processo de internacionalização da universidade pública na Amazônia, investigando as relações estabelecidos entre a UFPA e instituições de outros países, como também os critérios e indicadores dos rankings universitários. Tem-se como objetivo analisar a internacionalização da universidade pública brasileira no contexto dos rankings universitários no mundo, considerando os critérios/indicadores utilizados e impactos, no período de 2019 a 2022. A metodologia está pautada na abordagem qualitativa, sob o viés do materialismo histórico-dialético, seguindo a tipologia do estudo de caso, realizada por meio de aplicação de questionário e análise de conteúdo. Os resultados mostram que a UFPA, nas suas ações de internacionalização realizadas por meio da pesquisa, ensino e inovação, reflete tentativas de alinhamento com os indicadores dos rankings universitários. Conclui-se que as universidades públicas se têm articulado com a produção de ciência, tecnologia e formação de profissionais de ensino superior em uma perspectiva dialógica e intercultural com a realidade local e mundial, buscando estratégias para enfrentar os impactos da padronização estabelecida pelos rankings universitários.

Palavras-chave: Internacionalização. Rankings universitários. Indicadores.



Introdução

Este estudo se fundamenta na concepção de que a internacionalização da universidade pública no Brasil se constitui como um instrumento imprescindível para a produção de ciência e tecnologia e como *locus* de formação de profissionais de nível superior.

Considerando a importância da universidade em nossa sociedade, especialmente no interior da Amazônia, fazem-se necessárias investigações como esta sobre a história, função social, acesso e permanência da universidade na Amazônia.

As experiências desenvolvidas no campo da pesquisa, ensino e extensão, têm nos possibilitado refletir sobre a necessidade de aprofundarmos estudos sobre os diálogos estabelecidos entre a UFPA e outras instituições produtoras de ciência, da Amazônia e de outros países, para que a universidade dialogue com o local e o universal, em um movimento intrínseco à produção do conhecimento, na perspectiva da internacionalização.

Uma universidade, no processo de construção da sua identidade, como "funcionária do conhecimento" (Severino, 2013), busca um diálogo permanente com os problemas locais que a circundam e, ao mesmo tempo, volta-se para os problemas universais, globais, da humanidade. "A universidade, em seu sentido mais profundo, deve ser entendida como uma entidade que, funcionária do conhecimento, destina-se a prestar serviço à sociedade no contexto no qual ela se encontra situada" (Severino, 2013).

Faz-se necessário investigarmos o processo de produção de pesquisa na UFPA nesse contexto de internacionalização. Esse planejamento passa por

uma série de iniciativas, entre as quais podemos citar: fortalecimento da universidade pública (ensino, pesquisa e extensão); ampliação dos investimentos em ciência e tecnologia por meio de agências de fomento nacionais (CNPq, CAPES, e estaduais); fortalecimento do diálogo entre universidade e educação básica; fortalecimento e ampliação do número de vagas nos cursos de graduação e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado); fortalecimento dos programas de iniciação científica (PIBIC, PIVIC); aperfeiçoamento de estratégias de comunicação das pesquisas científicas. Entre outras ações internas que precisam se articular com as estratégias de internacionalização.

> [...] Podemos começar a compreender a importância de pensarmos em formas de democratização do acesso ao ensino superior, por considerar que estar na universidade significa a transformação de diferentes âmbitos da vida dos sujeitos em todos os seus aspectos, tais como a sensação de reconhecimento e a mudança de visão em relação ao mundo, dando as possibilidades de conquistar seus objetivos de transformarem seus contextos familiares e social.

A presente pesquisa tem como objetivos: 1 – Analisar a internacionalização da universidade pública brasileira no contexto dos rankings universitários no mundo, considerando os critérios/indicadores utilizados e os impactos, no período de 2019 a 2022; 2 – Identificar os principais rankings universitários do mundo, assim como os seus critérios/indicadores utilizados, no período de 2019 a 2022; 3 – Analisar os principais rankings universitários do mundo, considerando os seus impactos na internacionalização da universidade pública no Brasil, no período de 2019 a 2022; 4 – Avaliar os rankings e seus impactos para o ensino, pesquisa e extensão na universidade pública no Brasil, no período de 2019 a 2022.

Esta pesquisa se fundamenta na abordagem qualitativa, sob o viés do materialismo histórico-dialético, seguindo a tipologia do estudo de caso desenvolvida em três fases, que englobam a revisão da literatura, a coleta de dados e a sistematização e análise dos dados. Entendemos que na abordagem qualitativa "o cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação" (Guerra, 2014, p. 11).

Partimos das condições do materialismo histórico-dialético, no sentido do conhecimento da realidade para transformação das condições históricas e sociais, ou seja, do processo de produção do conhecimento sobre a realidade para transformá-la (Tozoni-Reis, 2020, p. 77). Os caminhos metodológicos se fundamentam na abordagem qualitativa, pois isso contribuirá para realizarmos análises seguindo as recomendações de Bogdan e Biklen (1994), pensando o ambiente natural como a fonte direta de dados, uma vez que, ao coletarmos os dados, nossa preocupação deve ser com o processo indutivo, que conduzirá a análise.

A primeira fase está relacionada à revisão da literatura, tendo a finalidade de realizar um levantamento bibliográfico sobre as categorias: Universidades Públicas, Universidade Multicampi, Internacionalização, Rankings Universitários. Será possível, dessa forma, uma reflexão acerca dos desafios do passado e do presente para a efetivação desse modelo de educação superior no Brasil. Pretende-se, nesse processo, identificar artigos em periódicos, livros, capítulos de livros, teses e dissertação em meio digital e em bibliotecas que contemplem o teor da pesquisa. Nessa fase da coleta de dados, buscaremos compreender os rankings universitários no Brasil, pois, segundo Severino (2013), o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio, nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem.

Nesse sentido, realizamos uma pesquisa documental para podermos aprofundar os estudos sobre os rankings universitários, considerando os critérios/indicadores utilizados: pesquisa, ensino, inovação, internacionalização, mercado, assim como a classificação da instituição pública e privada. Vale destacar que um dos critérios para seleção desse ranking refere-se à internacionalização. Assim analisamos os seguintes documentos: Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPA (2016), Plano de Desenvolvimento da Unidade da Pró-Reitoria de Internacio-

nalização da UFPA (2019) e Plano Estratégico de Internacionalização da UFPA (2021), bem como os critérios e indicadores dos seguintes rankings universitários: Times Higher Education World University Rankings (THE), Shanghai Ranking – Academic Ranking of World Universities (ARWU) e QS World University Rankings.

Por fim, foram realizadas a sistematização e a análise dos dados coletados de todas as etapas da pesquisa, com base na análise de conteúdo, que é um conjunto de técnicas de análise das comunicações pontuadas na pesquisa de campo, que tende a obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das comunicações indicadoras, a indução e a conclusão dos conhecimentos referentes às categorias de produção/recepção das mensagens (Bardin, 2011).

O presente artigo apresenta uma introdução a respeito do objeto de pesquisa, uma metodologia, uma subseção intitulada "A internacionalização da universidade pública multicampi na Amazônia" – que contém resultados da internacionalização da UFPA –, em seguida a subseção "As reflexões dos impactos da internacionalização da universidade nos rankings universitários mundiais" – que mostra os principais indicadores conforme a temática –, depois as considerações finais, e por último as referências utilizadas neste trabalho.

A internacionalização da universidade pública multicampi na Amazônia

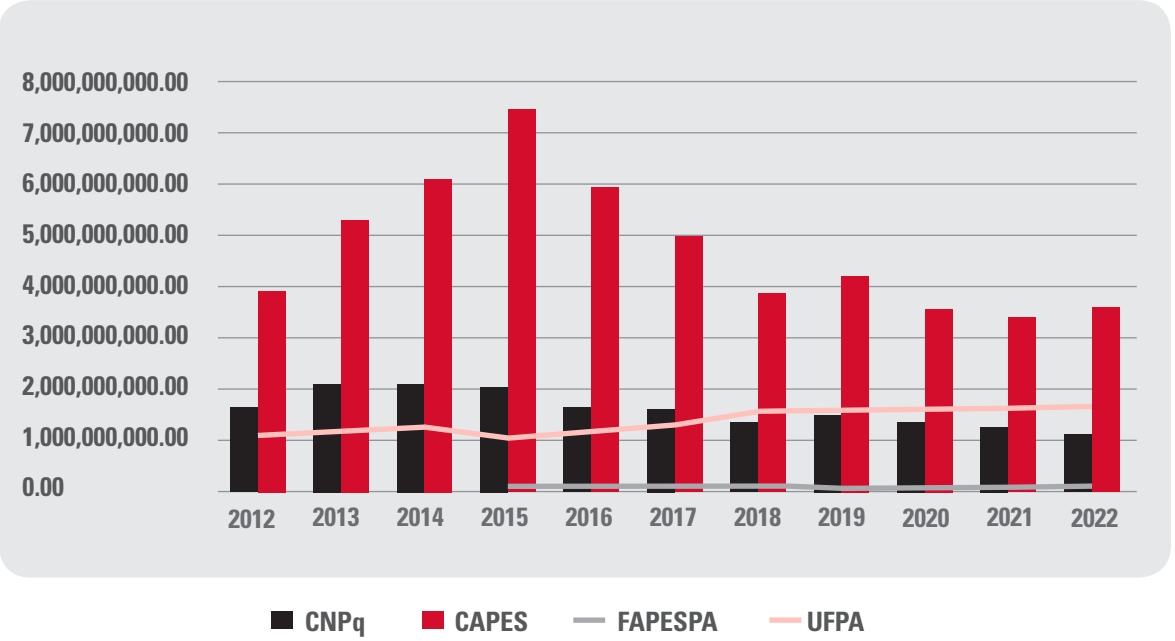
Partimos do ponto de vista de que a universidade pública é pensada como uma instituição pública que proporciona qualificação e formação crítica à população que representa a demanda da sociedade. Segundo Araújo (2013), a universidade pública é uma instituição na sociedade que tem princípios e valores, mesmo inserida numa sociedade de classes, como nos demais países capitalistas como o Brasil. Por se tratar de uma universidade pública, ela é financiada pelo conjunto da sociedade e deve defender o seu papel central de agente permanente da formação crítica, dinamizando o conhecimento existente e criando novos conhecimentos, isso tudo diante da sua autonomia que a torna universidade pública, sendo ela imprescindível, pois sem ela é a morte da universidade pública.

> Desde o surgimento da universidade há uma forte exclusão das classes sociais menos favorecidas, na qual os mesmos não têm condições de passar da escola pública de ensino médio para a universidade pública. Com isso, faz-se necessário pensar mecanismos que possibilitem cada vez mais o ingresso e permanência desses sujeitos no ensino superior, a fim de amenizar as desigualdades existentes. Por conseguinte, pensarem ações que garantem a inserção e igualdade para todos no que cerne à entrada e permanência no ensino superior torna-se necessário, haja vista as crescentes desigualdades existentes. (Gaia *et al.*, 2023, p. 29)

Dessa forma, percebemos a visão de que a história das universidades tem um considerável processo, no qual podemos começar a compreender a importância de pensarmos em formas de democratização do acesso ao ensino superior, por considerar que estar na universidade significa a transformação de diferentes âmbitos da vida dos sujeitos em todos os seus aspectos, tais como a sensação de reconhecimento e a mudança de visão em relação ao mundo, dando as possibilidades de conquistar seus objetivos de transformarem seus contextos familiares e social (Vasconcelos *et al.*, 2021).

É importante ressaltar que, ao investigarmos a universidade pública ou o surgimento das primeiras universidades no Brasil, pautamo-nos na criação do projeto de sociedade proposto por cada governo. Isso se torna um desafio, pois a universidade é feita de uma miscigenação de conceito que a torna única em várias partes do mundo. Fischman (2012) aponta que há uma dificuldade em analisar os modelos institucionais de universidades públicas, sendo essa uma tarefa complexa, mas que os resultados demonstram que as universidades públicas se reinventaram ao longo da história desde suas denominações – "napoleônicas", "humboldtiana", "Land-Grant", "de pesquisa", "megauniversidade". Conforme nos mostra Cunha (1988), no Brasil o ensino superior e suas reformas tiveram vários modelos de universidades, assim como estas se tornaram produtos das políticas educacionais que influenciaram mutuamente essas ideias e estruturas institucionais em épocas distintas.

Gráfico 1 – Histórico de orçamento das agências de fomento e da Universidade Federal do Pará



Fonte: Relatórios de gestão das instituições (CNPq, CAPES, FAPESPA, UFPA). Anos-base: 2012 a 2022.

O gráfico 1 apresenta o cenário de fomento à pesquisa no Brasil e da educação superior na Amazônia, com o orçamento da UFPA, o que demonstra como a universidade pública vem resistindo historicamente a diversos desafios, como sua criação tardia, que hodiernamente precisa se reinventar a cada momento para acompanhar a sociedade e seus avanços. Mas esses avanços só acontecem quando o governo entende que, mesmo a longo prazo, a melhoria de vida e da economia se consegue a partir de investimentos em educação, ciências e formação humana, e não com falta de investimento na qualificação de seu povo. Contudo é imprescindível ressaltar as transformações no atual cenário da política do Brasil com a retirada de um governo negacionista da ciência e educação.

Faria e Walger (2020) defendem a concepção de que o que está sob ataque não é a universidade pública, mas sim o projeto de universidade socialmente referenciada, financiada com recursos públicos que destina à formação crítica, como um espaço democrático, de enfrentamento e transformação, que são resultantes das lutas históricas de estudantes, técnico-administrativos e professores das universidades públicas. Entendemos a internacionalização como uma estratégia de produção do conhecimento científico por meio de um diálogo intercultural e propositivo entre as universidades e sociedades.

> Para tanto, umas das condições essenciais do diálogo intercultural é a criação de ambiente de troca, da interação, da mobilidade, da circulação de pessoas. Um dos ambientes mais propícios, mas não o único, para essa interação é a Universidade, que por sua própria origem e função promove um espaço de encontro. (Ricobom, 2017, p. 363)

A universidade pública como espaço intercultural, relacionada ao trabalho e com as condições sociais de uma instituição pública, não se isenta dos avanços tecnológicos que geram a necessidade de proporcionar formação para mais pessoas, formando mão de obra qualificada e humanizada pautada também na criticidade e na veracidade das informações. Para atender além das fronteiras das capitais e de modo acessível no interior dos estados, surge uma forma de gerir na percepção de uma universidade multicampi.

O modelo de universidade multicampi incorpora dimensões territoriais, como as relações de regiões ge-

ográficas e centros urbanos, além dos espaço-temporais e funcionais dos cenários históricos, culturais, interagindo com os valores locais e regionais, com ações que surtem efeitos diretos no desenvolvimento de novas áreas de conhecimento, projetos, cursos, formação de docentes, fruto da expansão do ensino superior no interior do estado (Andrade e Pimenta, 2020).

Seguindo essa percepção de modelo e configuração de universidade multicampi, o que se apresenta é uma universidade preocupada com o lado social, que se desafia e se aventura para o interior dos estados para estar presente em outros municípios, proporcionando desenvolvimento local e formação pautada na gratuidade e multiversidade, com os quatros pilares que só a universidade pública consegue manter e realizar: ensino, pesquisa, extensão e internacionalização da interiorização. Nesse sentido, estrategicamente a partir da construção de uma universidade multicampi na Amazônia, que é o caso da Universidade Federal do Pará, que congregou algumas faculdades federais, estaduais e privadas existentes em Belém no ano de 1957, destacamos esse processo de expansão da UFPA em 1986 com as criações de *campi* no interior:

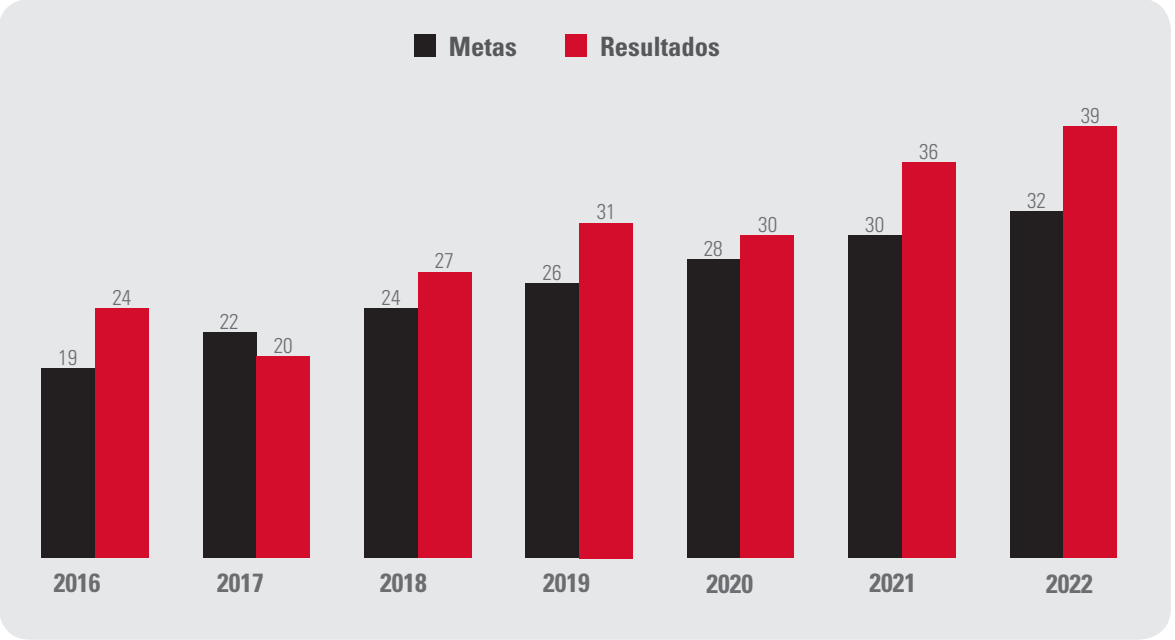
> A partir da Resolução 1.355 de 13 de fevereiro de 1986, teve como primeiro projeto de interiorização aprovado pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEP), que instituiu o Programa de Interiorização da UFPA, constituído por cursos de licenciatura plena em vários municípios, dentre eles o de Cametá, dessa forma, foi sistematizado esse modelo de universidade multicampi da UFPA, tornando-se uma das mais interiorizadas na região amazônica, proporcionando o acesso aos jovens da região que não teriam condição de se locomover de seus municípios para a capital do estado. (Trindade; Silva, 2023, p. 52)

Sendo assim, representa-se uma das políticas de democratização de acesso ao ensino superior na Amazônia diante da expansão da UFPA, que tem uma missão, visão e função de universidade na Amazônia diferenciadas das outras universidades no Brasil e no mundo. A UFPA tem a missão de produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade sustentável, além disso, como visão, a UFPA projeta o reconhecimento nacional e internacional como universidade multicampi integrada à sociedade e o centro de excelência na produção acadêmica, cientifica, tecnológica e cultural, pautadas nos princípios institucionais, como: universalização do conhecimento, respeito à ética e diversidade étnica, cultural e biológica, pluralismo de ideias e de pensamentos, ensino público e gratuito, defesa dos direitos humanos e preservação do meio ambiente (Silva, 2019).

> A UFPA é uma das maiores IES do Brasil. Instituição de grande relevância para o cenário amazônico, ela se destaca pela sua dinâmica de interiorização, sendo capaz de dialogar com todo o estado do Pará por meio de seus *campi*. No contexto da Educação Superior Paraense, a interiorização representa o único processo capaz de materializar a garantia do direito à educação superior a uma parcela significativa da população brasileira. A interiorização da UFPA possibilitou o acesso ao ensino superior para milhares de jovens paraenses, dando condições de ingressarem em uma IES pública mais próxima das suas residências, superando a impossibilidade do deslocamento para os grandes centros urbanos. (Silva *et al.*, 2020, p. 35)

Devemos destacar a importância da UFPA como instituição na Amazônia na perspectiva da estrutura de universidade multicampi e pautada na política de interiorização dos seus cursos de graduação e pós-graduação que têm o viés do desenvolvimento local e regional no acesso à formação de milhares de jovens paraenses. Essa ação da estruturação das universidades no Brasil, com foco na interiorização, possibilitou avanços e democratização do acesso ao ensino superior, como da UFPA. Ela tem uma visão utópica de fazer seus *campi* terem maior potencial, uma universidade na região rompendo desigualdades, possibilitando acesso, empregabilidade, qualificação, permanência, ciência, tecnologia, levando o desenvolvimento local pensado por aquele que merece o protagonismo que vive na realidade do interior e das regiões como da Amazônia, estimulando também os seus *campi* no interior para poder internacionalizar no movimento de desenvolvimento local e universal, para além dos seus limites geográficos no diálogo e produção do conhecimento e de ciências no seu mais alto nível.

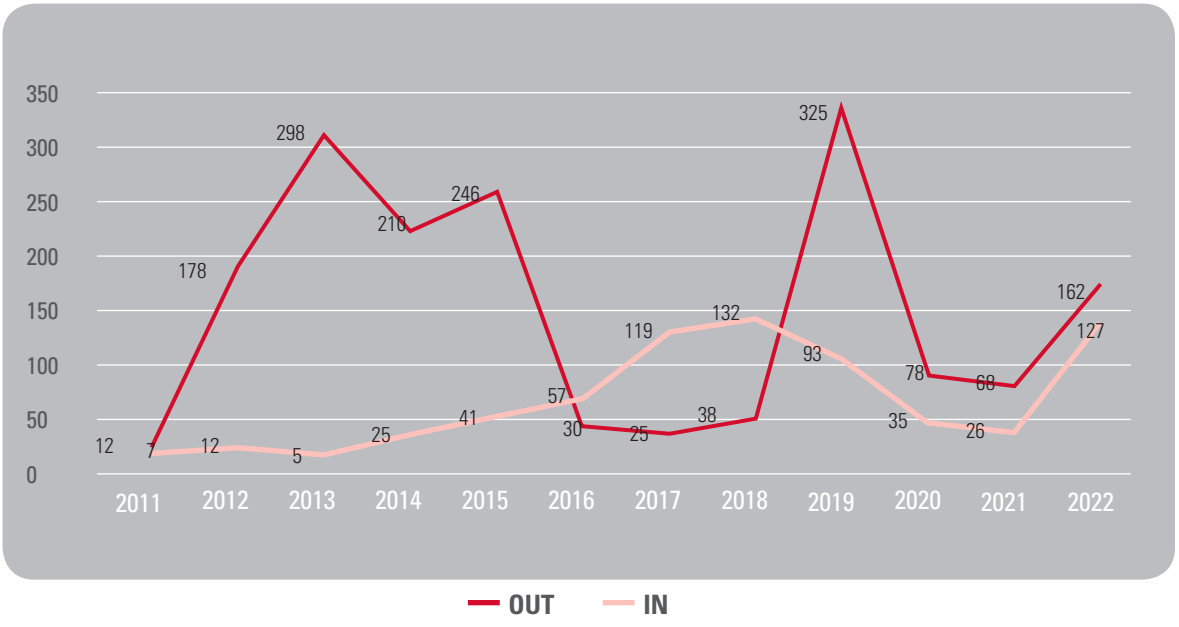
Gráfico 2 – Países alcançados por iniciativas de cooperação da UFPA dos anos de 2016 a 2022



Fonte: Relatório de Gestão UFPA dos anos-base de 2016 a 2022.

Sendo assim, o gráfico 2 aponta os resultados e metas planejadas com sucesso a partir de uma gestão de internacionalização participativa que vem refletindo historicamente e com a criação de um documento que rege essa ação e que ganha destaque e seriedade: "o Plano de Internacionalização da UFPA de 2021 nos possibilita perceber que essa ação de planejar a internacionalização de forma ampliada demonstra a magnitude que a UFPA tem, que merece o reconhecimento por estar desenvolvendo essa política de internacionalização" (Trindade; Gaia; Silva, 2024, p. 149).

Gráfico 3 – Apresenta o cenário de Mobilidade Acadêmica na UFPA



Fonte: Relatório de Gestão UFPA dos anos-base de 2016 a 2022.

O gráfico 3 mostra a internacionalização na forma de mobilidade acadêmica, que torna as universidades mais articuladas e propícias para a democratização do acesso superior e a mobilidade acadêmica, qualificação universal do trabalho e a excelência da produção do conhecimento entre ensino, pesquisa e extensão e em diálogos com outros países. Como Bizerril (2020) salienta, dois projetos estratégicos de ensino superior a serviço da internacionalização são oportunos para os contextos geopolíticos: o da Universidade de Integração Internacional de Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), instalada no Ceará, e da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), instalada em Foz do Iguaçu, estado do Paraná.

Ainda destacamos os estudos de Trindade, Gaia e Silva (2024), que mostram, com base nas experiências do ensino, pesquisa e extensão da UFPA, analisando essa política de internacionalização da pós-graduação no período de 2019 a 2022, que o processo de internacionalização levou à obtenção de resultados significativos, comprovados com o crescimento das notas conceituais dos programas de pós-graduação com base no índice de avaliação da CAPES de 2017 a 2020.

Assim compreendemos que a internacionalização do ensino superior no Brasil é marcada por fortes desafios, assim como as criações das universidades ao longo do tempo e nos espaços geográficos locais, mas os diálogos estabelecidos com as instituições de outros países proporcionam que seus alunos, docentes e comunidade científico-acadêmica possam experimentar essas trocas universais de conhecimento, saberes e cultura, que representam melhorias e avanços na qualidade do ensino, pesquisa e extensão das universidades ou mesmo aprofundadas no desenvolvimento cientifico-tecnológico por seus discentes, professores e pesquisadores.

As reflexões dos impactos da internacionalização das universidades nos rankings universitários mundiais

A UFPA oferece 301 cursos regulares de graduação, 188 cursos de pós-graduação – 44 *lato sensu* e 144 *stricto sensu*, dos quais 96 de mestrado (65 acadêmicos e 31 profissionais) e 48 de doutorado (um profissional) –, além de registrar 520 grupos de pesquisa em praticamente todas as áreas do conhecimento. Por sua qualidade acadêmica em vastas áreas do conhecimento, a UFPA tem despontado internacionalmente como uma das melhores universidades do mundo, o que é auferido por diferentes rankings, tais como o Times Higher Education World University Rankings (THE) e o QS World University Rankings (QS). A instituição UFPA entende que, no mundo contemporâneo, a produção de conhecimento de qualidade e a formação de recursos humanos de excelente nível estão entre suas maiores atribuições, às quais é necessário integrar um grande esforço de transferência de conhecimento para a sociedade e de contribuição para a resolução dos desafiadores problemas cotidianos (UFPA, 2021, p. 12).

Nesse sentido, a internacionalização se apresenta como a quarta missão da universidade, que potencializa as ações da indissociabilidade das universidades com o ensino, pesquisa e extensão, que convém das práticas das ações de internacionalização, que é possível perceber como ela colabora para o protagonismo de forma global das universidades, que representa mudanças de práticas e de mobilidade. Sendo assim, formando, em outras palavras, "estudantes abertos ao internacional" e, dessa forma, a movimentação acadêmica entre centros de saberes se transforma nas primeiras manifestações da internacionalização das universidades. A busca de formação para além de suas comunidade lhe proporciona, progressivamente, ter a autonomia e equilíbrio de partilhar conhecimentos e experiências entre instituições, sendo assim cada uma tem suas peculiaridades, sejam geográficas ou históricas, ou artísticas, e outras, que potencializam elementos de suas relações internacionais como uma espécie de diplomacia cultural e universitária com proveito internacional na questão de melhoria na qualidade do ensino e na identificação de novas

> Podemos observar nas políticas de internacionalização da UFPA que a internacionalização não pode ser vista como somente mobilidade acadêmica, que isso é apenas uma das vertentes possibilitadas pelas instituições de ensino superior, que ela pode ser entendida como resultado do impacto dos rankings universitários.

áreas de investigação científica e na produção de novos conhecimentos (Santo; Filho, 2012).

Podemos observar nas políticas de internacionalização da UFPA que a internacionalização não pode ser vista como somente mobilidade acadêmica, que isso é apenas uma das vertentes possibilitadas pelas instituições de ensino superior, que ela pode ser entendida como resultado do impacto dos rankings universitários. Amal e Borges (2015) demonstram que uma das implicações gerenciais está atrelada à organização da infraestrutura como suporte e também alocação de recursos financeiros, pois a internacionalização induz a instituição para o desenvolvimento de novas competências para atender as demandas internacionais e para a busca de conectividade e procura de ofertas de programas em inglês, estimulando as publicações em periódicos e congressos internacionais, certificados e registros de qualificação internacionais, no viés de atrair alunos e pesquisadores estrangeiros, dessa maneira, o envolvimento internacional de IES exige um certo processo de reestruturação e reorientação do planejamento estratégico da universidade de modo a criar as condições reais de posicionamento no cenário internacional de educação superior (ranking internacional).

> Los escenarios demarcados por la globalización colocan las IES frente al desafío de responder a las nuevas necesidades del mundo contemporáneo con agilidad, examinando el presente y el futuro de la educación en el contexto de las mega tendencias globales. Esto implica acompañar el paso acelerado de las evoluciones tecnológicas y científicas, y formar sujetos con competencias y habilidades capaces de proponer, planear y ejecutar iniciativas de transformación de la sociedad en dirección al Desarrollo Sostenible. Los diferentes abordajes de la internacionalización de la ES son complementarios en sus acciones y pueden construir conjuntamente el desarrollo en las IES. Estos abordajes, en su esencia, buscan contribuir para promover una ES de calidad, orientada por las perspectivas de organismos internacionales que, en síntesis, se centran en la formación de los estudiantes para la ciudadanía global, allí entendida, también, la capacitación para el trabajo. Esta perspectiva se confirma con la adopción de un modelo amplio de internacionalización a partir de las posibilidades locales. (Mentges; Morosini, 2023, p. 38)

Dessa maneira, podemos refletir que o cenário da globalização influencia que as instituições de ensino superior busquem se adequar a esses desafios do mundo contemporâneo na contribuição para uma instituição com modelo amplo de internacionalização e formação cidadã ao nível global. Ao analisarmos a política de internacionalização da UFPA, como uma universidade pública inserida na região amazônica, com todas as suas especificidades e assimetrias regionais, buscamos nos inserir nessa dinâmica crítica e autônoma.

> Acredita-se que a construção e consolidação de redes de conhecimento fazem parte do processo de internacionalização, afinal promovem a integração (perspectiva que está explícita nos conceitos da área). Ao buscar conhecer outras interpretações, teorias, contextos, realidades, vivências e experiências, os pesquisadores que se articulam em redes e acabam por encontrar soluções compartilhadas para problemas específicos de seus contextos. Todavia, como afirma os trechos acima citados, tal processo não se dá de maneira neutra e sem conflitos. A construção de redes é resultado do esforço emocional e intelectual, e ela ocorre através de conflitos e da busca por resoluções de problemas-chave. (Baranzeli, 2021, p. 92)

Ademais, para uma construção de rede de conhecimento, é preciso reconhecer a importância dessas relações, como elas podem gerar resoluções na finalidade de integração do conhecimento diante das políticas governamentais e regionais, como Gama (2023) expõe que a relação de cooperação internacional educacional estabelecida tem sido vista com bastante relevância pelo governo federal como para a promoção do desenvolvimento econômico e social do Brasil, com maior nível e qualidade educacional, cultural, social e possibilidades de desenvolver melhores tecnologias, atraindo investimentos, fortalecendo intercâmbios de experiências e lições aprendidas, o que contribui para a integração e o desenvolvimento. A autora ainda ressalta a importância das diferentes iniciativas que foram realizadas visando à integração da região amazônica por um desenvolvimento que precisa considerar o fator da região, para ser mais justo e equilibrado quando comparado ao resto do mundo.

Tabela 1 – Os principais rankings universitários globais

NOME	N° DE INDICADORES	PRINCIPAIS INDICADORES	N° DE INSTITUIÇÕES	N° DE INSTITUIÇÕES BRASILEIRAS	N° DE PAÍSES
EO TIMES HIGHER EDUCATION WORLD UNIVERSITY RANKINGS (THE)	13	Ensino, pesquisa, citações, renda, indústria, perspectiva internacional, n° de alunos equivalentes em tempo integral, n° de alunos por equipe, estudantes internacionais, femininoproporção masculino.	1.906	59	108
SHANGHAI RANKING - ACADEMIC RANKING OF WORLD UNIVERSITIES (ARWU)	6	N° de ex-alunos, funcionários ganhadores de prêmios Nobel, medalhas Fields, número de pesquisadores altamente citados selecionados pela Clarivate, número de artigos publicados em revistas da Nature e Science, número de artigos indexados na Science Citation Index Expanded™ e Social Sciences Citation Index™ na Web of Science™ e desempenho per capita de uma universidade.	2.500	21	62
QS WORLD UNIVERSITY RANKINGS	7	Reputação acadêmica, reputação do empregador, proporção de alunos docentes, citações por corpo docente, proporção internacional de docentes, proporção de estudantes internacionais, rede internacional de pesquisa, resultados de emprego, sustentabilidade.	1.500	35	100

Fonte: THE, ARWU, QS World University Rankings, dos anos-base 2019 a 2022

A tabela 1 mostra os rankings internacionais em nível global, os mais antigos atuantes com seus números de indicadores e seus principais indicadores, utilizados basicamente para produzir a classificação de seus rankings, seus indicadores levam em consideração a internacionalização, capacitação, a visibilidade que gera a influência crescente dos rankings universitários, que têm como sua grande influência de garantia de qualidade de muitas IES e dos seus processos principalmente dos países que desenvolveram suas experiências de formas de internacionalizar sua produção de conhecimentos acadêmicos e de gerir universidades em nível mundial e suas formas de avaliar esse processo.

Los rankings universitarios surgieron y se han extendido desde inicios del siglo XX, como resultado de la rivalidad por captar matrícula y recursos financieros de fuentes diversas. Las leyes económicas y jurídicas imperantes no dejaron alternativas a las universidades. Al igual que en las demás esferas, el resultado ha sido la consolidación y desarrollo de un grupo élite que, desde su surgimiento, marca la pauta y lidera la política, economía, contenidos y modalidades de los rankings, en especial con respecto a los indicadores emanados, en lo fundamental, del modelo investigativo centrado por Estados Unidos y en un plano más distante Reino Unido, Canadá, Australia y China. (Báez, 2023, p. 17)

Considerando o número de acordos de cooperação internacional e as demais estratégias de internacionalização da UFPA, podemos entender como essa instituição tem lidado de forma multicultural com as demais instituições mundiais.

Dessa forma, é possível perceber que nas últimas décadas as universidades e, mais especificamente, a UFPA tornaram-se maiores, mais populares e globais, como o interesse da influência dos rankings na atualidade. Entretanto, estabelecer comparações entre universidades não é uma tarefa fácil, pois é preciso considerar variáveis como tamanho, história e contexto de criação, missão e objetivos, mesmo sabendo que essa avaliação das universidades através dos rankings é parcial, tendo em vista que nenhum deles consegue mensurar todos os aspectos de uma universidade. Os rankings utilizam indicadores diferentes, atribuindo pesos variados a cada um deles (Vanz *et al.,* 2018).

> University rankings are potentially useful in helping students choose an appropriate university, be it in their home country or abroad. However, fully exploiting this would require rankings to provide better explanations of what indicator scores actually mean. The use of a more "democratic indicator" base for selecting universities would also be helpful, as this would mean that rankings would no longer be limited to the world's top research universities. (Rauhvargers, 2013, p. 21)

Sendo assim, é importante ressaltar, como Rauhvargers destacou, que seria necessário que as classificações fornecessem melhores explicações sobre o significado efetivo das pontuações dos indicadores.

> University rankings are generally very transparent: stakeholders are normally able to see exactly what data underpin the rankings and the method used to combine these data into a single composite index. This should be an attractive and desirable feature of rankings, but it is also, in fact, at the root of the potential problems. (Johnes, 2018, p. 12)

Os rankings universitários, reflete Johnes, estão para além da transparência dos dados obtidos, algo comum para a parte interessada, como os gestores das universidades. Com isso, tem um incentivo para alterar o seu comportamento em resposta às classificações, mas é imprescindível frisar que esse comportamento que se altera no sentido pode não ser de fato benéfico para a instituição, apenas para a sua classificação.

> Sobre os rankings universitários, duas constatações são evidentes: primeiro, eles vieram para ficar; em segundo, a divulgação das classificações provoca reações diversas nos grupos de interessados. Críticas apontam as fraquezas metodológicas, interesses mercadológicos ou a imparcialidade dos indicadores, entre outros fatores. Em contrapartida, ficam evidentes o apoio e exaltação expressados na mídia, em sítios noticiosos ou pelas instituições que aparecem bem classificadas em seus próprios sítios. Mesmo as instituições que não aparecem bem classificadas exaltam os rankings. (Silva, 2021, p. 1)

Porém o que exprime é que as universidades devem buscar valorizar esses processos de internacionalização, mas sem perder sua originalidade e qualidade de oferta da graduação, pós-graduação, ensino, pesquisa e extensão. Porém sem deixar de participar dos rankings internacionais, pois assim se avalia a qualidade das universidades, tornando-se um processo significativo nesse cenário, reforçando o que as universidades no mundo vêm desenvolvendo e contribuindo com maestria para o bem-estar da sociedade ao redor do mundo.

> Por fim, são contraditórios os fatos de que os global rankings mais utilizados na atualidade – como o Q&S e o THE – não tenham quaisquer vínculos diretos com o meio acadêmico e de que, em alguns casos, os próprios rankings ofereçam consultorias às instituições universitárias para que elas possam alcançar melhores posicionamentos. (Leal; Stallivieri; Moraes, 2018, p. 68)

Em relação aos resultados comparáveis ao nível mundial, como os autores apontam, são contraditórios por ofertarem uma espécie de consultoria para melhores classificações. Isso influencia que as universidades possam participar com regularidade nos principais rankings, o que tem nos instigado a refletir sobre como a universidade tem se expandido para além das fronteiras.

Considerações finais

Em conclusão, ressaltamos a relevância da política de internacionalização das universidades públicas, que contribui de forma significativa com o fortalecimento e ampliação da produção do conhecimento e também como forma de democratização do acesso ao ensino superior gratuito na Amazônia, como no caso da UFPA. Mas vale destacar que os indicadores estabelecidos pelos rankings universitários geram um impacto de padronização das instituições, prejudicando as peculiaridades de cada uma das instituições, que muitas vezes são resultantes das articulações regionais e locais.

Além disso, destaca-se o reconhecimento de que as universidades vêm buscando a valorização desses processos de internacionalização, mas não querem perder sua identidade local e qualidade de oferta da graduação, pós-graduação, ensino, pesquisa e extensão. Pelo contrário, buscam estabelecer um diálogo intercultural e mobilidades acadêmicas como experiências contínuas dos rankings internacionais globais, mesmo que os indicadores não representem a universidade no seu sentido completo, portanto os rankings geram essa necessidade de avaliação da qualidade das universidades e obtenção de melhores colocações, o que é um processo significativo, competitivo e de projeção das universidades em cenário mundial, salientando a força das universidades no contexto local e mundial. US



referências

AMAL, Mohamed; BORGES, Gustavo da Rosa. A internacionalização de instituições de ensino superior: uma perspectiva sobre a mobilidade estudantil. *In*: **Internacionalização na educação superior:** políticas, integração e mobilidade acadêmica. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, Marcia Regina Selpa Heinzle organizadoras. Blumenau: Edifurb, 2015.p, 280.

ANDRADE, Celeste Maria Pacheco de; PIMENTA, Lídia Boaventura. Estrutura e Organização na Universidade Multicampi. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 1, p. 96-122, 2020.

ARAUJO, Tânia Bacelar de. O DESENVOLVIMENTO RECENTE E A UNIVERSIDADE NO BRASIL. *In:* **Pra que serve a universidade pública?** Organizador: Aécio Gomes de Matos; prefácio e posfácio: Cristovam Buarque; Ascendino Silva... [et al.]. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. [205] p.: il. ISBN 978-85-415-0253-5.

BÁEZ, Román García. La internacionalización en los rankings universitarios globales y su incidencia en el aseguramiento de la calidad. **Estrategia y Gestión Universitaria**, v. 11, n. 1, p. 16-34, 2023.

BARANZELI, Caroline et al. Internacionalização da educação superior e o desenvolvimento de competências: perspectivas docentes em distintos contextos. Tese. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIZERRIL, Marcelo Ximenes Aguiar. O processo de expansão e interiorização das universidades federais brasileiras e seus desdobramentos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 53, 2020.

BOGDAN, Robert, and Sari BIKLEN. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto editora, 1994

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade reformanda**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

FARIA, José Henrique de; WALGER, Carolina de Souza. O lugar da universidade pública: referência social ou fator de desenvolvimento das forças produtivas?. **Revista NUPEM**, v. 12, n. 27, p. 12-33, 2020.

FISCHMAN, G. E **A universidade imaginada**. Gustavo E. Fischman. Rio de Janeiro, Editora: NAU, 2012.

GAIA, Cheliane Estumano *et al*. Desafios do acesso e permanência dos estudantes de graduação no Polo Universitário Sérgio Maneschy-Mocajuba, PA. *In*: João Batista do Carmo Silva. **Experiências de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade pública**. 1.ed., Curitiba-PR, Editora Bagai, 2023.

GAMA, Sônia Maria Fonseca. **Cooperação internacional e desenvolvimento para a Amazônia**: a Internacionalização da educação superior no Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), 2023.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo **Ănima** Educação, 2014

JOHNES, Jill. University rankings: What do they really show?. **Scientometrics**, v. 115, n. 1, p. 585-606, 2018.

LEAL, Fernanda Geremias; STALLIVIERI, Luciane; MORAES, Mário César Barreto. Indicadores de internacionalização: o que os Rankings Acadêmicos medem?. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 1, p. 52-73, 2018.

MENTGES, Manuir José; MOROSINI, Marília Costa. Internacionalización de la educación superior: concepciones, modelos y desafíos. **Revista EDUCA UMCH**, n. 22, p. 33-73, 2023.

RAUHVARGERS, Andrejs et al. **Global university rankings and their impact**: Report II. Brussels: European University Association, 2013.

referências

RICOBOM, G. A integração latino-americana e o diálogo intercultural: novas perspectivas a partir da universidade. **Cadernos da Escola de Direito**, v. 1, n. 12, 28 abr. 2017.

SANTOS, Fernando Seabra; FILHO, Naomar de Almeida. **A quarta missão da universidade:** internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim Severino. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Antonio Carlos Lopes da. **Um olhar sobre os rankings universitários**: o impacto e a repercussão. Tese (Doutorado em Ciência, Tecnologia e Sociedade) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14969.

SILVA, *et al*., Função social da universidade no interior da Amazônia em tempos de pandemia, In: Universidade, formação e trabalho [recurso eletrônico] In: João Batista do Carmo Silva. **Implicações do isolamento social na rotina dos (as) estudantes do curso de pedagogia** – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020.

SILVA, João Batista do Carmo. **Universidade e trabalho na Amazônia**. Editora Appris, 2019.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campo. **O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação,** 2020.

TRINDADE, Madson Jesus Farias; GAIA, Cheliane Estumano; SILVA, João Batista do Carmo. INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA AMAZÔNIA: REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UFPA. **Revista de Estudos de Cultura**, *[S. l.]*, v. 9, n. 23, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/20576. Acesso em: 29 fev. 2024.

TRINDADE, Madson Jesus Farias; SILVA, João Batista do Carmo. A Interiorização da Universidade Pública: Um Estudo Na Sede (Polo Cametá) Do Campus De Cametá–UFPA. **Revista Extensão**, v. 7, n. 1, p. 46-60, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Pará:** 2016-2025. Belém: PROPLAN-UFPA, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Pró-Reitoria de Relações Internacionais. **Plano Desenvolvimento da Unidade (PROINTER)**. [Pró-Reitoria de Relações Internacionais.]. Belém: UFPA, 2019. p. 48.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Pró-Reitoria de Relações Internacionais. **Plano Estratégico de Internacionalização 2021**. [Pró-Reitoria de Relações Internacionais.]. Belém: UFPA, 2021. p. 86.

VANZ, A. de S.; PANDIELLA DOMINIQUE, .; LASCURAIN SÁNCHEZ, . L.; SANZ CASADO. Rankings universitários internacionais e o desafio para as universidades brasileiras. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, *[S. l.]*, v. 23, n. 53, p. 39–51, 2018. DOI: 10.5007/1518-2924.2018v23n53p39. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2018v23n53p39. Acesso em: 29 nov. 2023

VASCONCELOS, F. D. S.; PAIVA DA SILVA, L.; SOUSA DAMASCENO, R.; VIANA SALES, B. E. A universidade pública para os jovens das classes populares: narrativas de superação e a luta por transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 8, n. 18, p. 288-311, 15 dez. 2021.

Jacyara Silva de Paiva

Professora Adjunta do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Entrevistadores: *Jennifer Susan Webb e Alexandre Galvão (US)*
Roteiro: *Iara Yamamoto*
Transcrição: *Cláudia Sucro*

No dia 28 de dezembro de 2023, a Procuradoria Federal da UFES, por meio de um despacho, se manifestou favorável à exoneração da docente e militante do movimento negro e sindical, Professora Jacyara Paiva, do Centro de Educação. A decisão levava em conta um processo antiquíssimo, com decisão transitada em julgado em 2021, questionando a legitimidade de seu ingresso na UFES. Entretanto, tanto o Departamento quanto o reitor já haviam manifestado, em 2018, o interesse em manter Jacyara em seu quadro funcional e, portanto, no arquivamento da ação.

Após uma intensa mobilização da categoria e de recursos interpostos pelo ANDES-SN e pela ADUFES contra a exoneração de Jacyara Paiva, com elementos administrativos e jurídicos a fim de sustentar sua continuidade na UFES, em 4 de março de 2024, decidiu-se pela permanência da professora, a partir de um parecer da AGU favorável à docente que encerrou a possibilidade de exoneração.

Nesta entrevista concedida à *Universidade e Sociedade*, Jacyara fala de sua trajetória nos movimentos sociais, na ADUFES e relata detalhes da luta e da mobilização contra seu processo de exoneração.



Foto: Eline Luz / Imprensa ANDES-SN

Universidade e Sociedade – Jacyara, neste primeiro momento, gostaríamos que você se apresentasse, falasse um pouco da sua trajetória de vida e da sua formação até chegar à militância.

Jacyara Paiva – Em primeiro lugar, gostaria de agradecer o convite e me sinto extremamente honrada de compartilhar um pouco da minha trajetória. Eu sempre digo para os meus estudantes que me tornei professora não por mérito, pois, quando se nasce mulher e negra no Brasil, a única coisa que se quer é sobreviver. Nessa luta pela sobrevivência, passaram por mim oportunidades que eu consegui agarrar, enquanto amigos, extremamente brilhantes, não tiveram a mesma sorte, tendo outro destino.

Eu sou filha de uma mulher negra, meus pais nasceram em duas comunidades distintas de Vitória, uma chamada Morro do Alagoano, onde a maioria era do Nordeste, a outra comunidade, a de minha mãe, chamava-se Morro da Piedade, de maioria negra, vinda de São Mateus, uma cidade do Espírito Santo. Minhas avós eram lavadeiras e analfabetas.

Minha mãe trabalhou desde os sete anos de idade fazendo a entrega das roupas que minha avó lavava para os hotéis da cidade e vendendo jornais nas ruas de Vitória. Meu pai era pintor. Eles tiveram quatro filhos. Posteriormente, meu pai fez um concurso para o Estado, sendo aprovado. Minha mãe passou a ser auxiliar de serviços gerais na escola em que eu estudava.

Eu comecei a estudar muito nova, porque minha mãe não tinha com quem deixar os filhos. Com 16 anos, eu terminei o Ensino Médio, sem nunca ter ouvido falar de Universidade, apesar de morar perto da Universidade Federal do Espírito Santo. O racismo tem uma peculiaridade: ele rouba sonhos. Dessa forma, nem sonhava estudar em uma Universidade, visto que, no Ensino Médio, os professores nos falavam para fazer um curso técnico, pois conseguiríamos logo emprego. Assim, fiz dois cursos técnicos em escola pública e, com 18 anos, eu já estava empregada, o que para mim era o topo.

Não tinha nenhuma referência de pessoas na família que tivessem um curso superior ou de alguém que falasse sobre Universidade. Aos 18 anos, entro para a Igreja Batista com o objetivo de ser missionária. Vou para Recife, visto que não havia seminário em Vitória. Em Recife, me deparo com a pobreza nordestina, que nunca tinha visto antes, pois Vitória era uma cidade pequena em comparação. Decidi fazer o curso de Teologia, com habilitação em Serviço Social. Embora não soubesse bem do que se tratava o curso, o escolhi porque queria trabalhar com comunidades.

Na década de 1980, no final da ditadura, por meio da Igreja, trabalhei com prostitutas, viciados e com crianças e adolescentes em situação de rua em um projeto da Visão Mundial, financiado por ONGs dos Estados Unidos, cuja função era converter aquelas pessoas à religião batista. Nas ruas de Recife, tenho um encontro fundamental com um grupo de Educação Popular, o pessoal da CEB, educadores populares que faziam um trabalho educativo com aquelas pessoas. Nesse momento, começo a ter contato com os movimentos sociais, que viriam a mudar radicalmente minha trajetória, e me descubro como uma pessoa negra. Assim, eu que sempre sofri racismo, passo a entendê-lo. Em um momento em que o Movimento Negro Unificado estava começando em Recife, passo a frequentar as reuniões do grupo, ao mesmo tempo que fazia parte do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua do Brasil. Comecei a levar essas pessoas que viviam nas ruas para dentro do Seminário Batista, onde eu era aluna interna e que era coordenado por americanos. Nas ruas, conheci e passei a estudar a teoria de Paulo Freire, em razão dos educadores populares já falarem sobre opressores, oprimidos e sobre por que, de fato, as pessoas estavam morando nas ruas.

Ao levar os moradores em situação de rua para dentro do seminário, com uma estética muito peculiar, começo a ter problemas com as diretoras, e passo a recebê-los do lado de fora. Ao final do semestre, fui convidada a me retirar do seminário como aluna interna, mas me foi permitido terminar o curso como aluna externa. Essa é a primeira expulsão que eu sofro na vida por me posicionar contra injustiças. Na igreja onde era realizado o projeto com prostitutas e viciados em drogas, as pessoas da igreja não se

sentiam bem com a presença das pessoas em situação de rua. Então alugaram algumas casinhas em uma zona de prostituição, em um bairro chamado Brasília Teimosa, para que pudessem realizar o projeto social sem precisar que estas frequentassem o espaço da igreja. Não vivendo dentro do seminário, fui morar em uma dessas casinhas alugadas pela igreja por dois anos, o que me fez conhecer ainda mais a realidade vivida por essas pessoas.

Nesse período, junto a outras mulheres, fundamos um clube de mães de Brasília Teimosa, formado por prostitutas e esposas de pescadores. Um tempo depois, em virtude do espaço pequeno em que estávamos, ocupamos um prédio muito grande, abandonado há vários anos, perto da comunidade. Foi a minha primeira ocupação! Isso ocorreu ainda na década de 1980, e essa ocupação nos mostra o quanto essas pessoas estavam totalmente sem direitos.

Nesse ínterim, termino o curso do seminário e percebo que não mais desenvolvia um trabalho religioso, mas sim um trabalho educativo. Eu era uma educadora de rua. Pela primeira vez, por meio dos movimentos sociais, começo a sonhar com a Universidade. É quando eu começo o meu curso de Pedagogia, onde participo de forma ativa do movimento estudantil, chegando a ser presidente do Centro Acadêmico e fazendo parte da Diretoria do DCE. Pouco tempo depois, iniciei também o curso de Direito na Universidade Federal de Pernambuco, a mesma em que Paulo Freire estudou, pois queria compreender a legislação e entender por que as pessoas que viviam nas ruas, em sua maioria negras, não tinham direito a ter direitos.

O contato com movimentos sociais e com educadores populares vai me constituindo junto com o movimento negro. A luta pelas Diretas Já, pela nova Constituição, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente foi me dando a exata compreensão de quem eu sou, do que eu precisava fazer e do meu compromisso com a sociedade. Passado um tempo, rompo com a Igreja e não tenho mais como me sustentar em Recife. Volto para Vitória. Diante das dificuldades de trabalhar com o social no fim da ditadura, resolvo ir para a sala de aula. No entanto, recebo um convite de um padre, secretário de Ação Social da cidade de Vila Velha, para trabalhar em um abrigo com crianças e adolescentes em situação de rua. Durante esse trabalho, um dos prefeitos iniciou uma ação denominada Operação Rapadura, "doce e dura" – doce em razão da ação dos educadores sociais e dura pelos métodos utilizados por um ex-PM, com cargo comissionado na prefeitura, que batia nas crianças de rua à noite. Avisei ao prefeito e a um juiz sobre essas ações, no entanto, não fui ouvida, o que me levou a fazer uma

O racismo tem uma peculiaridade: ele rouba sonhos.



Foto: Sérgio Cardoso

denúncia em um jornal da cidade, que publicou uma matéria de página inteira intitulada "Prefeito amigo das crianças manda espancar crianças em situação de rua". Em razão dessa denúncia, fui compulsoriamente tirada da Secretaria de Ação Social, na qual era pedagoga, sendo essa a minha segunda expulsão por me posicionar contra as injustiças sociais e que também marca minha vida. Por já ter concluído o curso de Direito, na Universidade Federal do Espírito Santo, fui transferida para a Procuradoria do Município.

Já havia terminado o curso de Pedagogia em Recife, o curso de Direito, iniciado em Recife com término em Vitória, mas o mestrado e doutorado não me passavam pela cabeça. A vida de uma pessoa negra não parte nunca do ponto A para o ponto B de forma linear. No caminho, há muitas subidas, descidas, muitas voltas e inúmeros obstáculos. Isso explica por que eu, mulher negra, entrei na Universidade como docente só com 54 anos. Como eu me sentia muito isolada na Procuradoria e tinha adquirido uma larga experiência como educadora de rua, resolvi tentar o mestrado em Educação, com o objetivo de sistematizar toda a construção de conhecimento adquirida através das experiências nas ruas e nos movimentos sociais. Apesar de ter sido aprovada na prova escrita, na segunda etapa escuto dos possíveis orientadores que aquele projeto não era de Educação, mas sim de Serviço Social ou Ciências Sociais, e me aconselham a mudar o tema do projeto. Eu não aceito e sou desclassificada. Tentei uma segunda vez, com o mesmo tema, em outra linha, e novamente fui desclassificada na entrevista. Até que encontro um professor, psicólogo, chamado Hiran Pinel, que atuava no mestrado em Educação e já tinha trabalhado na FEBEM, e que me aceita. Faço mestrado e doutorado com ele.

US – Jacyara, conte como você chegou à Universidade como docente.

JP – Em 2013, resolvi prestar concurso para Educação em Práticas Educativas Não Escolares e Alfabetização (UFES). Fiz a prova escrita, mas não participei do sorteio, pois achava que não tinha passado,

devido a uma informação extraoficial. Entretanto, recebi um telefonema perguntando o motivo do meu não comparecimento ao sorteio, pois eu havia passado. Ao consultar o edital e conferir que não era obrigatória minha presença no sorteio, fui ao Departamento e pedi à presidente da banca que me recebesse. Depois de uma espera de muitas horas e de ameaçar ir à Justiça, finalmente, a presidente da banca decide que posso fazer a prova. Faço a prova e fico em segundo lugar.

Em 2015, solicito a renovação do meu concurso, sendo atendido meu pleito até o final de 2017. Em abril de 2017, fui informada de que o Departamento havia aberto concurso da mesma área e subárea em que tinha sido aprovada. Tento contato com a UFES e não sou atendida, e a situação não muda. Resolvo entrar na Justiça, que, por meio de uma liminar, em resposta ao meu pedido à juíza, não autoriza a entrada de um candidato nessa área sem que eu seja chamada antes. O Departamento cancela o novo concurso e recorre da resposta da liminar, sob o argumento de que não havia mais necessidade da vaga, que todos os encargos estavam devidamente preenchidos. Posteriormente, mesmo com o Conselho Departamental, bem como o Departamento do qual eu faria parte, não concordando com o resultado da liminar, a diretora do centro determina que esta seja obedecida, sob o argumento de que "decisão judicial se cumpre, não se vota".

Nos primeiros meses na instituição, nomeada sob liminar, sou instruída a me dirigir ao procurador da Universidade, que, por sua vez, me aconselha a conversar com os docentes, indagando se havia algum problema pessoal com alguém do Departamento, ao que respondo que não. O procurador me aconselha a pedir ao Departamento que reveja a minha situação, uma vez que ele mesmo achava injusta. Respondo: "Eu prefiro perder o concurso a me humilhar". O procurador resolve então enviar por conta própria um ofício perguntando se o Departamento tinha vontade de continuar com aquele litígio. Após o envio, o Departamento se reúne para discuti-lo. Nessa reunião, afirmo que só consigo compreender toda a resistência eu relação ao meu nome a não ser pela via do racismo. Após discussões, o departamento decide rever a decisão, apesar do argumento de que o novo concurso tinha referência bibliográfica distinta do que eu fiz. Este argumento é infundado, uma vez que o concurso era para a mesma área e subárea do que eu havia feito. O Departamento reviu sua decisão, desistiu do litígio e decidiu permanecer comigo, baseando-se principalmente no princípio da economicidade. A decisão foi enviada para a Procuradoria, que enviou ao reitor, que acatou a decisão, e ali terminava um ato administrativo perfeito. No entanto, quando assumi a vaga, o fiz através de uma portaria de nomeação de caráter precário, por conta da liminar. A Universidade, ao realizar o ato administrativo, deveria ter transformado minha posse precária em posse definitiva através de portaria, mas, por erro, não o fez. O fato de minha posse não ter sido na época transformada em posse definitiva foi usado contra mim mais tarde.

Eu tenho um compromisso ético-político com o movimento negro, com os movimentos sociais, e não podia me calar.

US – Após essa vitória parcial, como foi a sua atuação na Universidade?

JP – Entro na Universidade em dezembro de 2017 e, em setembro de 2018, ocupo uma cadeira no Con-



Foto: Eline Luz /
Imprensa ANDES-SN

selho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), durante quatro anos, e já pude perceber e sentir o quanto a Universidade é racista. Por que eu era a única mulher negra naquele importante espaço? Eu falava isso em plenária, composta somente de pessoas brancas, em sua grande maioria. Em uma comissão de que eu participava, chegavam muitos casos de estudantes, principalmente negros, que abandonavam a Universidade. Embora a Universidade proporcionasse acesso a essas pessoas, ela não garantia a permanência. No período da pandemia, inconformada, me posicionei de forma firme sobre a permanência dos estudantes negros na Universidade. Essa minha atuação no CEPE e a militância nos movimentos sociais, que nunca foi abandonada – pois me considero resultado dos movimentos sociais –, chamaram a atenção de algumas pessoas da Seção Sindical, que me convidaram para compor a chapa no Sindicato Autonomia e AfirmAção, que atuou de 2022 a 2023.

US – Jacyara, detalhe a sua entrada no Sindicato e a sua importância.

JP – Apesar de algumas pessoas me aconselharem a não entrar no Sindicato, inclusive pessoas negras, dizendo que o convite era somente por conta das cotas e que queriam me usar, eu aceitei. Minha entrada na Universidade se deu por meio dos movimentos sociais: eu tenho um compromisso ético-político com o movimento negro, com os movimentos sociais, e não podia me calar. Paralelo a isso, o meu processo continuou correndo na Justiça, embora o meu Departamento e a Universidade tivessem decidido ficar comigo e tivessem feito a comunicação no processo judicial. Eu perdi na primeira instância

em razão do juiz alegar que a Universidade não era obrigada a me chamar, uma vez que o departamento recorreu dizendo que não precisava da vaga. O processo continuou correndo até chegar ao STF. No Supremo, a relatora Carmem Lúcia também reafirmou a decisão anterior, afirmando que a Universidade não era obrigada a me chamar, mas a sentença não falava, em nenhum momento, em exoneração. Durante a campanha para a Seção Sindical, a sentença do STF foi distribuída em uma lista de transmissão na Universidade para diversos professores, e até mesmo para algumas prefeituras, dizendo que eu estava indevidamente na UFES, que tinha entrado pela porta dos fundos e estava para ser exonerada. Eu me senti extremamente exposta e humilhada, porém eu aprendi nos movimentos sociais, com as prostitutas, com as crianças e adolescentes em situação de rua, que a gente nunca deve desistir de resistir. A pressão foi grande, mas tive o apoio das pessoas que compunham a chapa. E, mesmo com toda a violência imposta à única mulher negra da chapa, nós vencemos.

Eu me torno a primeira vice-presidente negra na Seção Sindical da ADUFES. Decidi que não seria uma vice-presidente figurativa, por isso estava na Seção Sindical todos os dias, pois não podia abrir mão do meu compromisso com a construção de um Sindicato e uma Universidade antirracistas. Foi uma experiência potente e de muito aprendizado, tanto para mim quanto para a Diretoria. A Diretoria desejava transformar o espaço sindical em um espaço antirracista e nós começamos a empretecer a Seção Sindical, a trazer o povo negro para dentro do Sindicato, participando de mesas e ações. Uma das primeiras ações que fizemos foi pintar na parede do Sindicato a foto do professor Cleber Maciel, um professor negro e referência no movimento negro. Nós chamamos a Sueli Carneiro, uma referência para nós, em conjunto com o Instituto Raízes, localizado em uma das principais comunidades negras de Vitória. Os estudantes negros passaram a ter na Seção Sindical uma referência positiva e a frequentá-lo ativamente junto com os movimentos sociais. Tudo isso foi um aprendizado para mim, para os meus companheiros e para os servidores da Seção Sindical, que eram negros e nem sabiam. Nós também chamamos a Carla Akotirene e foi um orgulho ver o salão do Sindicato "negro". Ao mesmo tempo que isso era potente, também causava estranhamento em muitos, que achavam que a sede do sindicato não era local para estudantes ou movimentos sociais. Contudo, até esse estranhamento era para nós sinal de transformação em nossa Seção Sindical.

Com todo esse movimento de fato transformador, ainda faltavam os docentes negros e nós começamos a perguntar: onde estão os docentes negros na luta sindical? Neste contexto, o Departamento de Letras, em razão do falecimento de uma professora negra responsável pela disciplina de Literatura Africana, decide transformar essa disciplina em Literatura Francesa. A Diretoria do Sindicato Autonomia e AfirmAção se envolve diretamente no caso, sendo questionado por muitos docentes o envolvimento da Seção Sindical nesse assunto. Conseguimos uma vitória: a permanência da disciplina de Literatura Africana. Através deste caso compreendemos a urgência de termos mais docentes negros e negras na Universidade e iniciamos então, enquanto Diretoria, a defesa radical do cumprimento da Lei 12.990/2014, lei esta que garantiria a presença de docentes negros e negras, e que a Universidade estava descumprindo há nove anos. E, por essa razão, o Ministério Público suspendeu uma série de concursos por seis meses até que a lei se efetivasse. A opção por ser um Sindicato antirracista nos levava a tensionar mais e mais a Universidade em relação à presença de docentes negros e negras. Todo este movimento de luta, de alguma forma, me tornou um alvo preferencial, trazendo à tona em dezembro de 2023, após encerramento do semes-

Eu tive todo o acolhimento necessário – tanto da minha Seção Sindical e do meu coletivo de negros e negras, quanto do ANDES-SN –, acolhimento este que foi fundamental para a vitória coletiva. Não fiquei só em nenhum momento.

> **O Sindicato é um instrumento de luta que transforma enquanto se transforma.**

tre, um processo transitado em julgado em 2021, antes de minha entrada como vice-presidente do Sindicato. O processo se tratava de um surreal pedido de exoneração após minha permanência por seis anos no cargo. Em alguns momentos a violência parecia maior do que eu poderia suportar e, se estivesse só, talvez fosse de fato insuportável.

US – Qual a importância do Sindicato na luta travada por você para permanecer na Universidade?

JP – Nós, negros e negras, aprendemos que não devemos nos meter em confusão, é uma tecnologia ancestral de proteção ensinada pelos nossos pais para garantir a nossa sobrevivência. Muitos negros querem distância do Sindicato, pois, para eles, o Sindicato é sinônimo de confusão. Nesse meu processo de exoneração, muitos negros e negras docentes da Universidade se afastam de mim. Mas eu recebo o apoio total não só da Diretoria de que eu fazia parte – Autonomia e AfirmAção, presidida pela professora Junia Zaidan –, como da nova Diretoria recém-empossada – Atenta e Forte, presidida pela professora Ana Carolina Galvão Marsiglia –, que não pouparam esforços nesta luta. Esta foi uma luta de muitos: de docentes brancos – em razão do processo de letramento racial –, de artistas, de pessoas de todo o país e de fora dele, dos movimentos sociais e negro, formando um grande e forte coletivo em favor não apenas de Jacyara, mas do povo negro dentro da Universidade.

Quando recebo o meu processo de exoneração, fico surpreendida com a assembleia de docentes no Sindicato repleta, mesmo sendo o período de férias, com a presença esmagadora de docentes brancos. Isso demonstra que o movimento antirracista que ocorre no Sindicato foi importante para a categoria docente. A proteção que recebi do Sindicato é importante para que os colegas negros e negras entendam a importância de estar nele. Não adianta querer um Sindicato antirracista sem que haja a presença de negros e negras.

Quando eu começo a frequentar os espaços do ANDES-SN, vejo um movimento de negros e negras que nunca tinha visto antes em um Sindicato. O coletivo de negros e negras do ANDES-SN é algo único e extremamente potente, que está cada dia mais forte, que fala do nosso lugar. É um quilombo potente, acolhido pelo movimento sindical. Os militantes negros e negras devem ocupar esses espaços sem medo, para que o nosso Sindicato se torne de fato antirracista e potencialize essa luta dentro das Universidades. Eu tive todo o acolhimento necessário – tanto da minha Seção Sindical e do meu coletivo de negros e negras, quanto do ANDES-SN –, acolhimento este que foi fundamental para a vitória coletiva. Não fiquei só em nenhum momento.

US – Jacyara, o que você teria a dizer para docentes negros e não negros a partir da sua experiência no Sindicato e também como uma mulher perseguida por aqueles e aquelas que não são sindicalizados(as) e que não se identificam com essa luta?

JP – Quem tem Sindicato não luta só. Antes de entrar no ANDES-SN, eu já estava no Sindicato da Educação Básica. A primeira coisa que fiz, quando entrei na UFES, foi me filiar, pois eu sempre soube da importância de estar sindicalizada e de estar na luta sindical. Eu creio que todo esse processo foi de extrema importância para o nosso Sindicato, em especial para as pessoas negras, no sentido de que a nossa luta precisa ser coletiva, e não conseguiremos dar fim a esta sociedade racista a não ser através do coletivo, com negros e brancos juntos, porque a luta antirracista é civilizatória. O Sindicato não pode ter como prioridade fazer festinha para professor ou gerenciar plano de saúde. Isso tem seu lugar, mas não deve ser prioridade, e tampouco ele pode se limitar a isso. O Sindicato é um instrumento de luta que transforma enquanto se transforma. O Sindicato impulsiona as

lutas importantes dentro do nosso espaço da Universidade. Eu nunca me vi como docente sem estar filiada ao Sindicato. Hoje, eu me vejo ativamente presente na luta sindical, luto ao lado de pessoas que me provaram que o antirracismo está para além do discurso politicamente correto – a luta para mim é um compromisso visceral. Não se deve fugir dessa luta, é através do Sindicato e de minha militância nos movimentos sociais que me posiciono e estabeleço estratégias em meio à estrutura opressora que nos envolve. Afinal, como nos diz nossa Griô Sueli Carneiro: "Nós negros e negras estamos fadados a resistir, condenados a resistir e, por isto mesmo, temos o compromisso de resistir, e resistiremos".

US – Como você avalia o vitorioso movimento "Jacy fica!" e qual o seu legado na luta contra o racismo na Universidade brasileira?

JP – Eu confesso que por muitas vezes duvidei da vitória, afinal, como sempre, usam a Justiça para justificar o racismo. Por isso, não tinha ilusões com a vitória. Seria a terceira expulsão da minha vida. Eu fui surpreendida com a movimentação da nossa categoria nas Universidades. Foi tão grande que, em apenas um mês, furou a bolha da Universidade, indo parar em outros espaços. Isso mostra que a luta antirracista veio para ficar. Esse movimento não foi apenas "Jacy fica!", mas transbordou para "O povo negro fica!", legitimado, inclusive, por docentes brancos, que não se furtaram em estar ativamente na luta antirracista, usando seu privilégio branco para contribuir com a vitória. Entretanto, o povo negro não pode ficar em silêncio, e sim ocupar lugares de poder, elaborar políticas institucionais no que lhe diz respeito. O povo negro não deve apenas ter acesso, porém permanecer com qualidade – no sentido de existir – dentro da Universidade, ajudando a transformá-la, esteja ele na graduação, no mestrado, no doutorado, como técnico ou como docente. Devemos lutar ininterruptamente para termos o direito à permanência, para existirmos dentro da Universidade com qualidade, com saúde, com segurança, pois estamos cansadas e cansados das micro e das macroviolências institucionais cotidianas contra o povo negro nesse espaço. Essa é a mensagem que o povo negro que está na Universidade tem para todo o Brasil.

No 42º Congresso do ANDES-SN, quando vi aquelas manifestações, falei ao presidente do Sindicato: "Sou a única pessoa negra que está aqui hoje e não sei se vou estar no próximo congresso, porque posso ser exonerada". E ele disse: "Você não vai ser exonerada". As manifestações de apoio durante o congresso, com as palavras de ordem "Jacy fica!" e "O povo negro fica!", e estar junto do coletivo Negros e Negras do ANDES me deram a certeza de que nossa sociedade está mudando. Algo está mudando dentro do nosso Sindicato. Era toda uma categoria docente falando. Tudo isso me encheu de esperança, pois sinalizava de alguma forma novos marcos civilizatórios através da categoria docente. A luta antirracista não é uma luta só de negros e negras; é uma luta civilizatória, uma luta de todos, principalmente do nosso Sindicato de docentes. É uma luta processual, mas que não pode estar apartada ou ser um apêndice da luta de classes, não em uma sociedade de racismo estrutural como a nossa. Nosso Sindicato precisa cada vez mais assumir sua responsabilidade para com essa luta.

Nós, negros e negras, quando entramos em uma Universidade, precisamos lutar para sermos reconhecidos como intelectuais. Mas antes precisamos lutar para que nossa humanidade seja reconhecida dentro do espaço universitário, que se diz transformador. É uma luta desigual, por isso precisamos estar juntos, lutar sempre coletivamente, pois, como bem repete a todo momento o nosso atual presidente Gustavo Seferian, que esteve o tempo todo envolvido nesta luta, "só a luta muda a vida". Seguimos em luta. US

Eu sempre soube da importância de estar sindicalizada e de estar na luta sindical.

Afriotimista, eu?

Odair Marques da Silva
www.africaatual.com.br
E-mail: omsmep@yahoo.com.br



Samuel Joseph Brown Jr.
Norte Americano, 1907-1994
Fireplug [Hidrante] (Circa, 1940)
Linoleogravura / bloco: 15,9 x 12,7 cm, folha: 22,9 x 19,7 cm
The Metropolitan Museum of Art

Obra de domínio público, disponível em: https://www.metmuseum.org/art/collection/search/371999. Acesso em: 25 jun. 2024

E agora, Drummond?
O continente sobreviveu,
a espiritualidade transbordou,
a velha semente renasceu,
a alegria de viver venceu,
e agora, Mia?
e agora, você?
As fronteiras se desfazem,
nos desassossegos que se escondem em Jesusalém,
você que sonha,
vive!

Entre as contendas da alma, encontro Fanon,
esperança e tédio,
inédito-viável e dores no corpo,
escrevivências e repetições inaudíveis,
lugar de fala e fala no lugar,
atravessar eternos Miltons,
o cansaço e a resistência,
in memoriam: Biko.

O que virá?
Na doçura de Chiziane,
as Áfricas reverberam cores,
atravessam florestas e rios,
cheios de vida e perigos,
das lembranças de Senghor.

Com o futuro na mão,
pujante e vibrante,
não resiste em prosseguir.
Prolegômenos,
brincar com as palavras,
no mar caudaloso das línguas maternas,
Ah! Saudades de Pata Pata e Makeba,
cantava e não sabia sobre o que cantava!

Enfim, herdei o prazer de cantar e dançar,
gratidão,
herdei o prazer de ouvir e contar histórias,
gratidão,
herdei o prazer de acolher e repartir,
gratidão,
a naturalidade em viver e morrer,
gratidão,
e, singelamente, admirar a beleza dos embondeiros!

Sozinho, nunca: família.
A marimba, djembé, corá e mbira
acalentam a alma,
expressam sentimentos radiantes,
e projetam aos novos horizontes
as aprendizagens dos caminhos percorridos.

...é feita de cor

Nelivaldo C. Santana
E-mail: nelioscpoeta@gmail.com



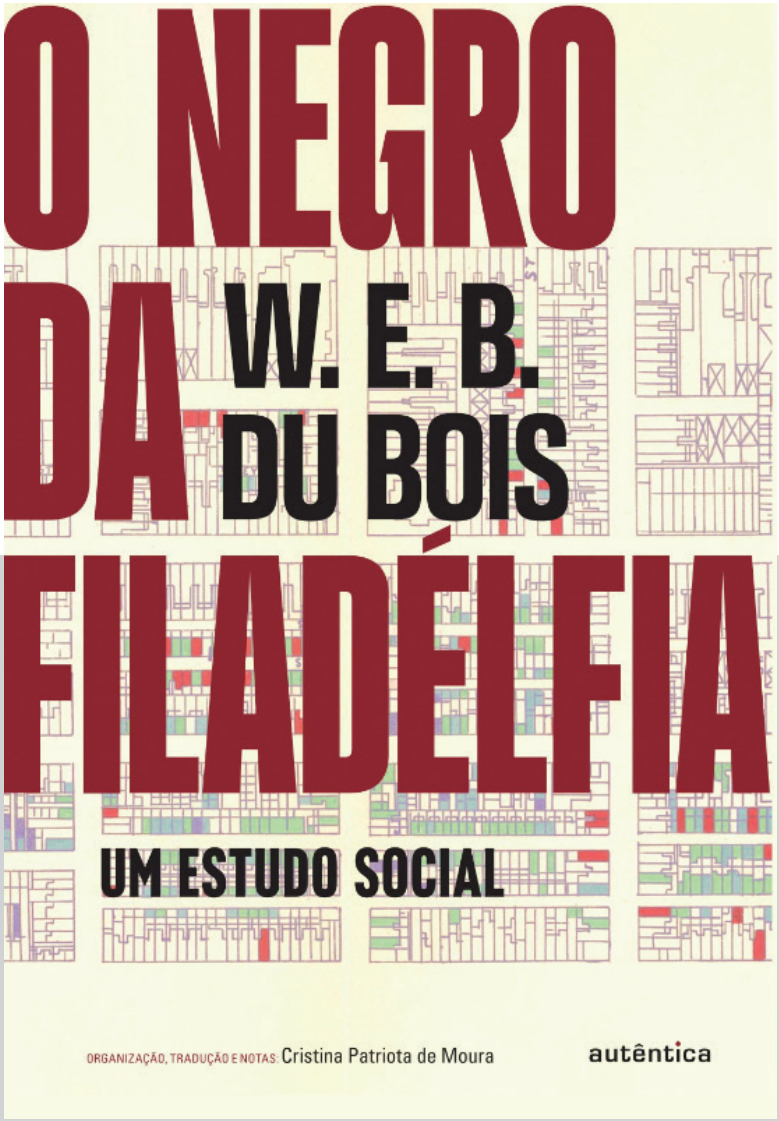
Samuel Joseph Brown Jr.
Norte Americano, 1907-1994
Self-Portrait [Autorretrato] (Circa, 1941)
Aquarela, carvão e grafite sobre papel / 51,4 x 39,1 cm
The Metropolitan Museum of Art

Obra de domínio público, disponível em: https://www.metmuseum.org/art/collection/search/488109. Acesso em: 18 jun. 2024.

A vida é feita de cor:
eles não enxergam os negros!
quando eu estava nos bancos da escola
uma menina lastimou: “não gosto de negros!”
me pediram para mudar de classe, de horário,
mas esqueceram de pedir que ela mudasse de ideia
a escola não faz nada quando reclamam de sua cor
a escola não muda de cor
a escola tem a mesma cor,
os mesmos tijolos,
as mesmas entradas e saídas.
a vida é feita de cor:
eles não enxergam os negros
e não adianta espernear
eles lhe convencerão de que você está errado.
a escola não discute a cor
a escola reafirma a anticor,
os antissonhos,
os anticorpos,
os anticabelos.
a escola tem cor,
a escola tem telhados,
e, se a coisa vai mal, dizem por aí: “é culpa desse neguinho!”
porque preto é assim, vem para a escola
para aumentar a reprovação e a evasão.
a escola nunca reprova,
a escola nunca evade
a escola e sua anticor são guetos de escrotos
que decoram regras e
não discutem a (cor)dição social da cor.
me empurram para fora
me empurram para fora
e depois dizem que fui eu quem quis sair
me atiraram para baixo
e dizem que fui eu quem caí.
a escola tem cor
a escola não tem (cor)agem.
me empurraram para fora da escola
foi assim que aprendi a gritar
contra a anticor
contra os antissonhos.

Resenha

Título: O Negro da Filadélfia: Um estudo social
Autor: W. E. B. DU BOIS
Editora: Autêntica
Belo Horizonte, 2023, 440 p.



O Negro da Filadélfia:

"Um guia seguro para todos os esforços na direção de solucionar os muitos problemas Negros."

(Du Bois, 2023, p. 35)

João Claudino Tavares
Professor da Universidade Federal Fluminense
E-mail: jclaudinot@yahoo.com.br

Quase 125 anos depois de sua primeira publicação, em 1899, o público brasileiro enfim tem acesso, em língua portuguesa, à monumental obra de William Edward Burghardt Du Bois (1868-1963): *O Negro da Filadélfia: Um estudo social*. Com organização, tradução e notas da Professora Doutora Cristina Patriota de Moura, da UnB, a editora Autêntica publica em 2023, com paradoxal ineditismo e inovação, um trabalho de extrema importância e de leitura obrigatória para quem quiser apreender algo novo e pesquisar criticamente a realidade dos Negros em uma sociedade onde a produção da vida é mediada pelo capital. Além disso, a publicação se dá em um momento em que o enfrentamento do eurocentrismo e do racismo continua necessário, assim como perdura o desafio da recuperação e construção de outras epistemologias.

O encontro com essa obra de imediato nos provocou duas sensações. A primeira foi de espanto, ao percebermos que só agora temos acesso em nossa língua a um livro tão imprescindível. A segunda foi de esperança, já que agora as novas gerações podem ter essa brilhante referência para auxiliar na compreensão das questões étnico-raciais e como instrumento para a luta antirracista. Como escrito no prefácio de Tianna S. Paschel, "O Negro da Filadélfia oferece ao mundo um modelo de como utilizar todos os recursos metodológicos disponíveis para realizar trabalhos acadêmicos de rigor empírico, audácia teórica e urgência política" (p. 12).

Du Bois estabelece uma importante demarcação com o uso deliberado, consciente, crítico e contundente da palavra "Negro", em maiúsculo, segundo argumento enfatizado por Cristina Patriota de Moura e Joaze Bernardino Costa na apresentação e explicitado pelo próprio autor em nota: "Usarei ao longo deste estudo o termo 'Negro' para designar todas as pessoas de ascendência Negra, embora a denominação seja, até certo ponto, ilógica. Além disso, colocarei a palavra em maiúscula, porque acredito que oito milhões de americanos têm direito a uma letra maiúscula" (p. 401).

Na apresentação, Moura e Costa destacam ainda que Du Bois pode contribuir "para a elaboração e a promoção de uma agenda antirracista nos meios acadêmicos e sociais de uma forma geral". De fato, com indiscutíveis pioneirismo, originalidade e rigor, o que *O Negro da Filadélfia* faz em relação aos Negros da Sétima Região da cidade que carrega no título nos lembra o que Friedrich Engels fez em relação à classe em seu livro *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*.

Trazer Du Bois para o centro do debate significa tirá-lo do lugar de quase esquecimento e desconhecimento, mostrando o quanto ele pode contribuir, enquanto pensador crítico, para uma imensidade de

estudiosos das ciências sociais e humanas. De maneira que gostaríamos de propor aqui um questionamento: Será que podemos dizer que a obra de Du Bois desloca a pedra filosofal da sociologia moderna dos estudos empírico-críticos, se reconhecermos a influência que o autor pode ter exercido na teoria social e na teoria da estratificação social, inclusive na obra de Max Weber (1864-1920), como sugerido por Morris (Morris *apud* Moura; Bernardino Costa, *In*: Du Bois, 2023, p. 16)?

São muitos as questões discutidas e instigadas por Du Bois, não havendo como dar conta de todas em uma resenha. Porém de uma coisa temos certeza: aquilo que Du Bois apreendeu e explicitou a partir da Sétima Região da Filadélfia no final do século XIX permanece até hoje na reprodução do capitalismo racial, tendo até mesmo se aprofundado. Em determinadas passagens do texto, parece até que estamos fazendo uma leitura da atual conjuntura, considerando grandes problemas do passado que insistem em perdurar no presente, cuja apreensão pode nos ajudar na formulação do que queremos para um possível futuro.

Du Bois descreve o objetivo geral do estudo:

> Este estudo busca apresentar os resultados de um inquérito empreendido pela Universidade da Pensilvânia acerca da condição das quarenta mil ou mais pessoas de sangue Negro que atualmente vivem na cidade da Filadélfia. *Essa investigação se estendeu por um período de quinze meses e procurou averiguar algo sobre a distribuição geográfica dessa raça, suas atividades econômicas e vida cotidiana, seus lares, suas organizações e, acima de tudo, a relação com seus milhões de concidadãos brancos.* (Du Bois, 2023, p. 35, grifo nosso)

O livro aborda as múltiplas dimensões e determinações que envolvem a produção da vida do Negro na Filadélfia, abarcando com profundidade as singularidades de diversos territórios na época, e que existem até hoje. Seus dezoito capítulos se dividem em quatro partes, que tratam dos tópicos a seguir: 1) um esboço da história do povo Negro e do Negro na cidade; 2) a condição geral do Negro, considerando "os montantes, idade, sexo, situação conjugal e local de nascimento", "grau de educação" e "como eles ga-

nham a vida"; 3) "a vida em grupo do Negro"; 4) "um estudo da família, do patrimônio e de organização de todos os tipos".

Além disso, "Também aborda fenômenos de desajuste social e depravação individual como o crime, a mendicância e o alcoolismo" e "Um capítulo é dedicado à difícil questão do ambiente, tanto físico quanto social" (Du Bois, 2023, p. 42-43).

Raça, racismo, classe social, estratificação e mobilidade social, condições de vida e trabalho, participação política, entre outras. São estas as questões centrais trazidas por Du Bois. Não obstante, no final do século XIX, o autor elaborou uma reflexão que fica como desafio para o século XX:

> No apogeu da maior das civilizações mundiais, será possível que um povo impiedosamente roube outro povo, arraste-o, indefeso, atravessando a água, escravize-o, desmoralize-o e então o assassine lentamente com a exclusão econômica e social até que ele desapareça da face da terra? Se a consumação de tal crime for possível no século XX, então nossa civilização é vã, e a República um escárnio e uma farsa. (Du Bois, 2023, p. 390-391)

Du Bois afirma ainda que: "Homens têm o direito de exigir que os membros de uma comunidade civilizada sejam civilizados; que o tecido da cultura humana, tão trabalhosamente confeccionado, não seja destruído de forma desenfreada ou ignorante" (*Ibidem*, p. 391-392).

Assim, parece-nos que o desafio do século XX, situado entre a civilização e a barbárie, já era uma questão para Du Bois, e que o problema do Negro é na verdade um problema da "comunidade civilizada", da humanidade, passando pela luta antirracista, entre outras.

Por fim, resta-nos deixar este convite à leitura e à pesquisa de *O Negro da Filadélfia: Um estudo social*. US

Nossos passos vêm de longe
e irão mais longe ainda

Talvez o projeto de educação defendido pelo ANDES-SN para o Brasil possa encontrar forças na perspectiva política e epistemológica do Quilombo, bastante caro a negras e negros docentes e pesquisadoras/es. O Quilombo é um conceito em movimento, como destaca Beatriz Nascimento (2018), um lugar de encontro, de resistência, de produção e de ação política.

Fundamentalmente, o Quilombo instaura um projeto político e epistemológico que se opõe ao ordenamento hierárquico colonial, e, portanto, combate as opressões numa perspectiva interseccional. Como lugar de encontro, o Quilombo celebra as diferenças e é espaço de acolhimento para aquelas/es que estão à margem de uma sociedade desigual. Pensar a educação como Quilombo requer pensar possibilidades de construção de uma educação para todas as pessoas.

Dados de 2022 do censo do IBGE indicam que negras e negros compõem a maioria da população brasileira, representando um percentual de 55,7%. Por outro lado, o levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), também de 2022, apontou que no Brasil há mais de 58 mil docentes negras e negros, divididos entre 26 mil mulheres e cerca de 32 mil homens, considerando instituições públicas e privadas. Comparativamente, o número de professoras e professores brancos atuando no Ensino Superior é mais que o dobro, chegando a mais de 176 mil docentes.



Ato antirracista realizado na UFOP, em 11 de maio de 2022. Foto: Larissa Lana (ADUFOP)



Por isso, a cada vez que uma pessoa negra ingressa como docente do Ensino Superior é preciso celebrar, fazer um verdadeiro xirê, palavra em Yorubá traduzida como a roda que se faz para cantar e dançar evocando os orixás. Foi assim com o professor Ilzver de Matos Oliveira, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), que celebrou sua posse com seu egbé (comunidade), fundamental na luta para fazer valer a Lei de Cotas para concursos públicos após se passarem quase dois anos com a instituição, atravessada pelo racismo e pela intolerância religiosa, impedindo a entrada de mais um servidor negro. Após a posse, o professor Ilzver fez uma saudação em adobá (se colocando ao chão) para seu mais velho Rael, Babakekere do Abassá Ilé Asè Pilão de Oxaguian. Nesse momento, mais do que uma saudação a seu mais velho, o que se fez foi uma reverência à ancestralidade.





No dia 17 de março de 2023, toma posse na Universidade Federal de Sergipe (UFS) o professor Ilzver de Matos Oliveira. Movimentos sociais e comunidades de terreiro travaram uma batalha suada para fazer valer a Lei de Cotas no Serviço Público Federal. Após um ano e onze meses de idas e vindas do caso que ganhou repercussão nacional, enfrentando adversários poderosos com forte ligação com o fundamentalismo religioso, o professor assina o termo de posse, no gabinete da Diretoria, junto com sua comunidade, sua egbé. O xiré, roda ritual que segue em sentido anti-horário, sela o abraço da caminhada coletiva ao som dos atabaques. Homem negro, candomblecista, advogado das comunidades de matriz africana assume seu lugar de Direito. A UFS respira aliviada em mais um passo no combate ao racismo, à intolerância, no caminho de outra universidade pública possível.

Fotos: Henrique Maynart

Nossos passos vêm de longe e irão mais longe ainda

Saudação em adobá: Ilzver, candomblecista iniciado para o orixá Ogum, saúda o seu mais velho Rael, Babakekere do Abassá Ilé Asè Pilão de Oxaguian.



O xiré da posse: mesmo a solenidade tendo sido marcada no feriado de aniversário da capital sergipana, a comunidade ocupou o hall da reitoria da UFS.



Nossos passos vêm de longe e irão mais longe ainda





Em pé: Prof. Silvio Lima (Diretor do INFES), Prof. Vitor Nascimento (proponente – sobrinho de Beatriz Nascimento). Sentados: Profa. Cláudia Nascimento (produtora cultural e escritora – proponente – SEEDUC-RJ) e Reitor Prof. Antônio Cláudio da Nóbrega (UFF).

Foto: Vitor Nascimento

"Nossos passos vêm de longe": a frase se tornou lema no movimento negro e ganhou visibilidade na voz e na escrita de Jurema Werneck (2010). Ela celebra a ancestralidade, sintetizando uma ideia bastante forte entre a população negra no Brasil: não estamos sozinhas/os, nossa história não começou agora. É exatamente por isso que a comunidade negra aponta a necessidade constante de reconhecer aquelas e aqueles que vieram antes. Nessa perspectiva, exemplar e simbolicamente, a Universidade Federal Fluminense (UFF) outorgou o título de Doutora *Honoris Causa* à historiadora Maria Beatriz do Nascimento, que se tornou a primeira mulher negra a receber essa honraria na referida instituição.

Outorga do título de Doutora *Honoris Causa* para a historiadora Maria Beatriz do Nascimento, primeira mulher negra a receber essa honraria na Universidade Federal Fluminense. Auditório Milton Santos, Instituto de Geociências (UFF), Niterói (RJ), 16 de novembro de 2024.

Da direita para a esquerda: Prof. Vitor Nascimento (proponente – sobrinho de Beatriz Nascimento), Rogaciano Nascimento (irmão de Beatriz), Alexandra Anastácia (Pró-Reitora de Graduação – *In memoriam*), Luã Nascimento (sobrinho-neto), Pascoal Nascimento (atrás, sobrinho), Prof. Silvio Lima (Diretor do INFES), Khaled Nascimento (sobrinho-neto), Prof. Luis Cláudio de Oliveira (UEZO), Profa. Cláudia Nascimento (produtora cultural e escritora – proponente – SEEDUC-RJ). Sentados: Profa. Ismênia (UFF) e Reitor Prof. Antônio Cláudio da Nóbrega (UFF).

Foto: Vitor Nascimento



A comunidade negra compreende a importância de celebrar seu legado constantemente apagado pela colonialidade, pois é exatamente no rebaixamento e – por que não dizer? – na anulação e silenciamento da cultura e do conhecimento negros que o racismo se fortalece. É essencial celebrar a potência do povo negro. As feridas produzidas pelo racismo não podem ser esquecidas nem se pode deixar de denunciá-las, mas estas não devem ser a única narrativa. Como canta Dona Ivone Lara: "Um sorriso negro, um abraço negro, traz felicidade".







Segundo dia do evento Reflexos de Beatriz Nascimento – Comemoração de um ano da conquista do título de Doutora Honoris Causa no dia 10 de novembro de 2023. Auditório do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES), Santo Antônio de Pádua (RJ).

Prof. Vitor Nascimento, Profa. Cláudia Nascimento e Grupo de Caxambu Sebastiana II de Santo Antônio de Pádua.

Fotos: Vitor Nascimento





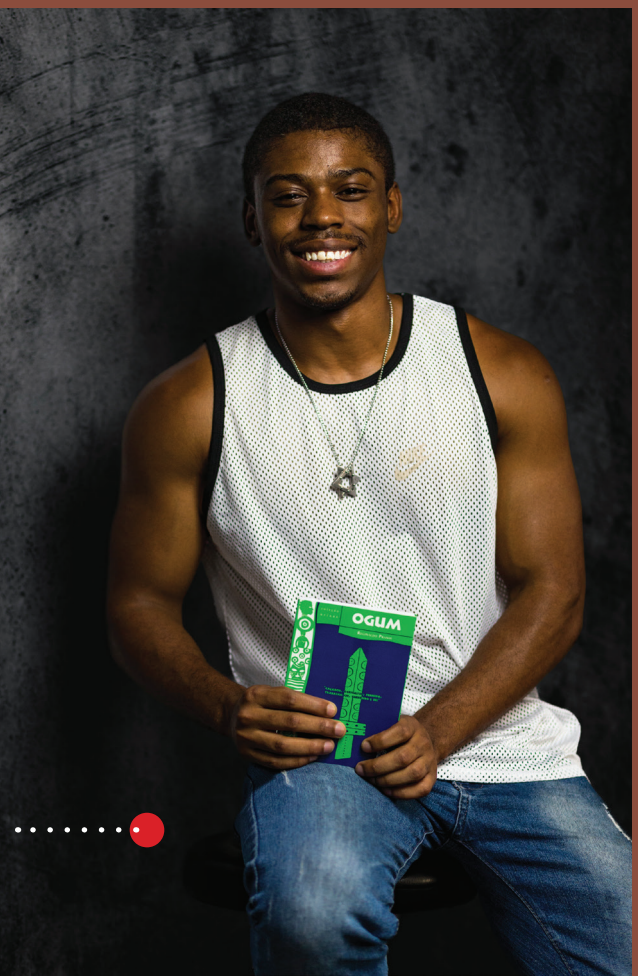
Para celebrar a presença e a potência da comunidade negra nas instituições de ensino, o coletivo Questão Social em Foto, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), campus Maracanã, realizou o ensaio fotográfico "Como é ser negro na universidade?" com alunas/os e funcionárias/os da instituição. É fortalecedor ver pessoas negras que ocupam a universidade com um sorriso estampado no rosto, com olhar de confiança, empunhando livros de intelectuais negras/os – imagens completamente fora do lugar de subordinação sempre reforçado pela estrutura colonial. Uma presença negra que pode ser festiva, como registram também os jovens do Coletivo Negro Patrice Lumumba, da Faculdade de Direito da mesma universidade.

Ensaio fotográfico realizado na UERJ, no campus do Maracanã, em novembro de 2022. O ensaio foi organizado pelo Coletivo Questão Social em Foto (QSF) como uma atividade para o mês do Novembro Negro. O tema do ensaio foi "Como é ser negro na universidade?", e os alunos e funcionários levaram algo que os representasse para compor o ensaio, fortalecendo assim raízes e identidades do povo preto que ocupa a universidade.

Fotos: Coletivo QSF (UERJ)




QUARTO
de DESPEJO
Diário de uma favelada
CAROLINA MARIA DE JESUS


OGUM


ACULDADE DE DIREITO DA
UERJ


NEGRO PATRICE



O Coletivo Negro Patrice Lumumba (CNPL) foi criado em 11 de abril de 2015, completando 9 anos de existência agora, em 2024. Faz parte da Faculdade de Direito da UERJ, na qual todos os seus 25 integrantes estão matriculados.

O objetivo do coletivo é agregar pessoas negras do curso de Direito e promover uma rede de apoio a todas e todos os seus membros. Além disso, as(os) participantes fazem palestras em escolas públicas de Ensino Médio para incentivar e fornecer informações, a fim de que outros jovens entendam que cursar uma universidade é possível mesmo para pessoas de baixa renda, como é o caso de diversos integrantes do CNPL.

Membros do coletivo, da esquerda para a direita: Maria Alice, Thamires e Laryssa (na frente); Giovanna, Ana Júlia, Manu, Thaiany, Gabriella, Ryan e Júlia, Matheus (atrás).

Foto: Affonso Henriques Nunes (professor de Jornalismo da UERJ, sindicalizado pela Asduerj)

Reconhecer a potência do sorriso e do abraço negro não significa secundarizar a luta antirracista, e sim que a comunidade negra está pintando a universidade com suas cores, e não mais a supremacia branca. A presença de pessoas negras nas instituições de ensino, sejam universidades, sejam institutos federais, coloca em evidência conflitos raciais continuamente apagados ao longo da história brasileira. Não por acaso ocorreu no campus Morro do Cruzeiro, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), um ato antirracista em protesto à prática de *blackface* por parte de moradoras de repúblicas estudantis durante uma festa tradicional da recepção de calouros.

O *blackface* escancara o racismo por colocar a negritude em um lugar de não humanidade ao ridicularizar seus marcadores identitários. Como destaca Adilson Moreira (2019), o racismo recreativo, uma das tantas expressões do racismo, opera criando estereótipos negativos que são usados como chacota. Sob a justificativa do "humor", frequentemente esses comportamentos não são compreendidos como racismo pela sociedade em geral, muito embora a população negra reconheça o *blackface* como uma das inúmeras formas de discriminação.



Ato antirracista realizado na UFOP, em 11 de maio de 2022, após a prática de *blackface* por parte de moradoras de, pelo menos, duas repúblicas estudantis da cidade de Ouro Preto. Estudantes pintaram o rosto e partes do corpo com tinta preta para participarem de uma festa tradicional da recepção de calouros da universidade. A ADUFOP construiu e participou da manifestação.

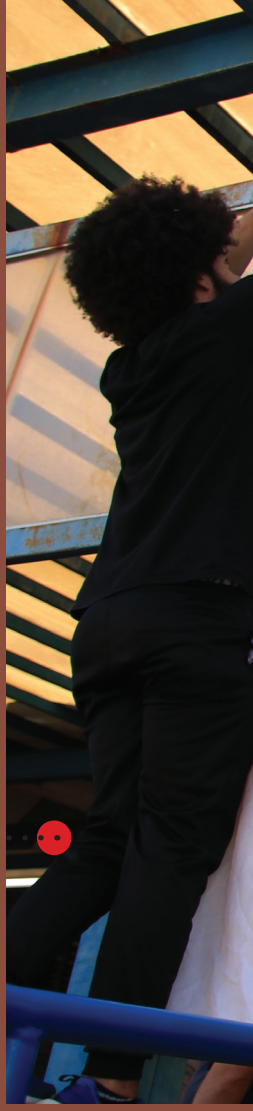
Fotos: Larissa Lana (ADUFOP)


TINTA PRETA
NÃO É
FANTASIA
FORA BOLSONARO
Aqui se Respira Lucha


NÃO BASTA OUVIR DJONGA, NÃO BASTA TER UM "AMIGO PRETO"! É PRECISO VIVER A LUTA ANTIRRACISTA!!!
UFOP
FORA BOLSONARO

Uma educação plantada e regada a partir dos ideais do Quilombo não tolera práticas racistas, considerando urgente, nesses casos, a manifestação política. Infelizmente, nem sempre as instituições se comprometem incisivamente no combate antirracista, na apuração das denúncias e na punição das/os culpadas/os. Apesar disso, a voz das pessoas negras segue ecoando com força nas universidades, nos colégios de aplicação, nos institutos federais e nos Cefets, bem como ecoa pelas ruas, ocupando espaços, ganhando mentes e corações.

Uma educação-Quilombo se faz e se fortalece no encontro com as diferenças. Assim como se constrói a Associação dos Docentes da Universidade Federal do Amazonas (ADUA), com base em ações que se dão a partir do encontro solidário entre pessoas negras e indígenas. Isso porque o racismo é resultado de uma política colonial que menospreza e violenta tudo aquilo que é diferente da branquitude, atingindo tanto a população negra quanto os povos originários. A luta antirracista combate também qualquer tipo de genocídio, engloba a solidariedade ao povo palestino e a todas as etnias que por uma política capitalista e imperialista são despatriadas, têm suas culturas ameaçadas ou suas vidas subjugadas.



Ato antirracista realizado na UFOP, em 11 de maio de 2022. Foto: Larissa Lana (ADUFOP)




FORTALECER "NOSSOS"
QUILOMBOS
PARA VIVOS
PERMANECERMOS!


FORTALECER NOSSOS
QUILOMBOS
PARA VIVOS
PERMANECERMOS!
BRASIL
RNW
9136



Luta sindical, afirmação de direitos do povo negro, cotas raciais, racismo institucional e criminalização da cultura negra: estes foram os temas debatidos no I Seminário de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), ocorrido de 16 a 21 de novembro de 2023. Foto: Daisy Melo

O ANDES-SN, por meio de suas seções sindicais, tem fortalecido o combate ao racismo nas instituições de ensino. As diversas fotos que compõem esta matéria fotográfica apontam para a necessidade constante de seguirmos fortalecendo a luta, ao passo que celebramos também a presença e a ancestralidade negra. Precisamos, portanto, como afirma Larissa Lana (UFOP), "Fortalecer nossos quilombos para vivos permanecermos". Devemos combater o racismo com esperança crítica, cultivando a vida, o sorriso, o abraço, na certeza de que, com a inspiração de Dona Ivone Lara, a raiz da liberdade é negra. US

A ADUA participou dos atos públicos realizados em Manaus e em Parintins e organizou uma Jornada de Luta pelos Direitos das Mulheres na sede da Seção Sindical em 15, 22 e 27 de março de 2024.

A segunda roda de conversa da jornada, com a temática central "Assédios na UFAM e a institucionalização de práticas machistas nos espaços universitários", no dia 22, teve a participação de Clarice Duhigó Gama, do povo Tukano, mestranda em História Social pela UFAM e diretora-presidente da Associação de Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro em Manaus (AMARN); da 1ª vice-presidente da Regional Norte 1 do ANDES-SN e docente do Instituo de Ciências Biológicas (ICB/UFAM), Ana Lúcia Gomes; da estudante de Pedagogia da UFAM, Maria Rio Negro; e da doutoranda em Antropologia pela UFAM, professora de História e membra do Coletivo Banzeiro Feminista, Aline Ribeiro.

Foto: Daisy Melo



Ato do Dia Internacional de Luta das Mulheres, em 8 de março de 2024, em Manaus.

Foto: Daisy Melo





No dia 19 de novembro de 2023, a ADUA participou da mobilização Palestina Livre em Manaus, no Largo de São Sebastião, no Centro da cidade.

Foto: Sue Anne Cursino

referências

NASCIMENTO, Maria Beatriz. [1942-1995]. Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidade nos dias da destruição. Maria Beatriz Nascimento. São Paulo: Diáspora Africana: Ed. Filhos da África, 2018.

MOREIRA, Adilson. Racismo Recreativo. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 1, n. 1, p. 07-17, 2010.

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE está aberta à colaboração de docentes e profissionais interessados(as) na área e que desejam compartilhar seus estudos e pesquisas com os(as) demais. Os textos serão analisados na modalidade *double blind review.*

Objetivos

· Constituir-se em fórum de debates de questões que dizem respeito à educação superior brasileira, tais como: estrutura da universidade, sistemas de ensino, relação entre universidade e sociedade, política universitária, política educacional, condições de trabalho etc.;
· Oferecer espaço para apresentação de propostas e sua implementação, visando à instituição plena da educação pública e gratuita como direito do cidadão e condição básica para a realização de uma sociedade humana e democrática;
· Divulgar trabalhos, pesquisas e comunicações de caráter acadêmico que abordem ou reflitam questões de educação pública e gratuita de ensino e aprendizagem, cultura, artes, ciência e tecnologia;
· Divulgar as lutas, os esforços de organização e as realizações do ANDES-SN;
· Permitir a troca de experiências, o espaço de reflexão e a discussão crítica, favorecendo a integração dos docentes;
· Oferecer espaço para a apresentação de experiências de organização sindical de outros países, especialmente da América Latina, visando à integração e à conjugação de esforços em prol de uma educação libertadora.

Instruções gerais para o envio de textos

Os artigos e resenhas deverão ser escritos de acordo com as normas do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, conforme o Decreto 6.583, de 29 de setembro de 2008.
Os artigos e resenhas enviados à *Universidade e Sociedade* serão submetidos à Editoria Executiva e aos conselheiros *ad hoc. Universidade e Sociedade* reserva-se o direito de proceder a modificações de forma e sugerir mudanças para adequar os artigos e resenhas às dimensões da revista e ao seu padrão editorial.

1 - Os textos devem ser *inéditos*, observadas as seguintes condições:

1.1 - Os artigos devem ter uma extensão máxima de 15 páginas (cerca de 40 mil caracteres), digitados em Word, fonte Times New Roman, tamanho 12, em espaço 1,5, sem campos de cabeçalhos ou rodapés, com margens fixadas em 1,5 cm em todos os lados; as resenhas devem conter no máximo 2 páginas, um breve título e a referência completa da obra resenhada – título, autor(es), edição, local, editora, ano da publicação e número de páginas;
1.2 - O título deve ser curto, seguido do nome, titulação principal do(a) autor(a), bem como da instituição a que está vinculado(a) e de seu e-mail para contato;
1.3 - Após o título e a identificação do(a) autor(a), deve ser apresentado um resumo de, aproximadamente, 10 linhas (máximo 1.000 caracteres), indicando os aspectos mais significativos contidos no texto, bem como o destaque de palavras-chave;
1.4 - As referências bibliográficas e digitais devem ser apresentadas, segundo as normas da ABNT (NBR 6023 de nov. de 2018), no fim do texto. Deverão constar apenas as obras, sítios e demais fontes mencionadas no texto. As citações, em língua portuguesa, também devem seguir as normas da ABNT (NBR 10520 de ago. de 2002);
1.5 - As notas, se houver, devem ser apresentadas, no final do texto, numeradas em algarismos arábicos. Evitar notas extensas e numerosas;

2 - Os conceitos e afirmações contidos no texto, bem como a respectiva revisão vernacular, são de responsabilidade do(a) autor(a);

3 - O(a) autor(a) deverá apresentar seu minicurrículo (cerca de 10 linhas), no final do texto, e informar **endereço completo com CEP**, telefones e endereço eletrônico (e-mail), para contatos dos editores;

4 - O prazo final de envio dos textos antecede, em aproximadamente três meses, as datas de lançamento do respectivo número da Revista, que sempre ocorre durante o Congresso ou o CONAD, em cada ano. A Secretaria Nacional do ANDES-SN envia, por circular, as datas do período em que serão aceitas as contribuições, bem como o tema escolhido para a edição daquele número;

5 - Todos os arquivos de textos deverão ser encaminhados como anexos de e-mail, utilizando-se o endereço eletrônico: andessp@andes.org.br;

6 - Artigos e resenhas publicadas dão direito ao recebimento de um exemplar.

Diretoria do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN - Gestão 2024-2026

EXECUTIVA NACIONAL

PRESIDENTE
Gustavo Seferian Scheffer Machado (UFMG)

1ª VICE-PRESIDENTA
Raquel Dias Araujo (UECE)

2º VICE-PRESIDENTE
Luis Eduardo Acosta Acosta (UFRJ)

3ª VICE-PRESIDENTA
Maria Lucia Lopes da Silva (UNB)

SECRETÁRIA GERAL
Francieli Rebelatto (UNILA)

1ª SECRETÁRIA
Caroline de Araújo Lima (UNEB)

2º SECRETÁRIO
Alexandre Galvão Carvalho (UESB)

3ª SECRETÁRIA
Annie Schmaltz Hsiou (USP)

1ª TESOUREIRA
Jennifer Susan Webb (UFPA)

2º TESOUREIRO
Fernando Lacerda Júnior (UFG)

3º TESOUREIRO
Gisvaldo Oliveira da Silva (UESPI)

REGIONAL NORTE I

1ª VICE-PRESIDENTA
Ana Lúcia Silva Gomes (UFAM)

2º VICE-PRESIDENTE
José Sávio da Costa Maia (UFAC)

1ª SECRETÁRIA
Marilsa Miranda de Souza (UNIR)

2ª SECRETÁRIA
Letícia Helena Mamed (UFAC)

1ª TESOUREIRA
Ceane Andrade Simões (UEA)

2º TESOUREIRO
Solano da Silva Guerreiro (UFAM)

REGIONAL NORTE II

1ª VICE-PRESIDENTA
Andréa Cristina Cunha Matos (UFPA)

2º VICE-PRESIDENTE
Emerson Duarte Monte (UEPA)

1ª SECRETÁRIA
Adriane Raquel Santana de Lima (UFPA)

2ª SECRETÁRIA
Ananza Mara Rabello (UNIFESSPA)

1ª TESOUREIRA
Ruth Helena Cristo Almeida (UFRA)

2º TESOUREIRO
Izaias Loureiro Tavares (UEAP)

REGIONAL NORDESTE I

1º VICE-PRESIDENTE
Luiz Eduardo Neves dos Santos (UFMA)

2ª VICE-PRESIDENTA
Letícia Carolina Pereira do Nascimento (UFPI)

1ª SECRETÁRIA
Maria do Céu de Lima (UFC)

2ª SECRETÁRIA
Lila Cristina Xavier Luz (UFPI)

1ª TESOUREIRA
Sâmbara Paula Francelino Ribeiro (UECE)

2ª TESOUREIRA
Célia Soares Martins (UFMA)

REGIONAL NORDESTE II

2º VICE-PRESIDENTE
Josevaldo Pessoa da Cunha (UFCG)

1ª SECRETÁRIA
Subênia Karine de Medeiros (UFERSA)

2º SECRETÁRIO
Nelson Aleixo da Silva Júnior (UEPB)

1ª TESOUREIRA
Daniela Maria Ferreira (UFPE)

2º TESOUREIRO
Márcio Bernadino da Silva (UFPB)

REGIONAL NORDESTE III

1ª VICE-PRESIDENTA
Nora de Cássia Gomes de Oliveira (UNEB)

2º VICE-PRESIDENTE
Aroldo Félix de Azevedo Junior (UFRB)

1º SECRETÁRIO
Lawrence Estivalet de Mello (UFBA)

2ª SECRETÁRIA
Marilene Lopes da Rocha (UEFS)

1º TESOUREIRO
Arturo Rodolfo Samana (UESC)

2ª TESOUREIRA
Bartira Telles Pereira Santos (UFS)

REGIONAL PLANALTO

1ª VICE-PRESIDENTA
Helga Maria Martins de Paula (UFJ)

1ª SECRETÁRIA
Fernanda Ferreira Belo (UFCAT)

1ª TESOUREIRA
Gene Maria Vieira Lyra Silva (UFG)

2º TESOUREIRO
Luís Augusto Vieira (UFG)

REGIONAL PANTANAL

1º VICE-PRESIDENTE
Breno Ricardo Guimarães Santos (UFMT)

2ª VICE-PRESIDENTA
Ana Paula Salvador Werri (UFMS)

1ª SECRETÁRIA
Paula Pereira Gonçalves Alves (UFMT)

2ª SECRETÁRIA
Luciana Henrique da Silva (UEMS)

1º TESOUREIRO
João Carlos Machado Sanches (UNEMAT)

2º TESOUREIRO
Bruno Passos Pizzi (UFGD)

REGIONAL LESTE

1º VICE-PRESIDENTE
Mario Mariano Ruiz Cardoso (UFVJM)

2ª VICE-PRESIDENTA
Clarissa Rodrigues (UFOP)

2ª SECRETÁRIA
Jacyara Silva de Paiva (UFES)

1ª TESOUREIRA
Jorgetânia da Silva Ferreira (UFU)

2ª TESOUREIRA
Wilma Guedes de Lucena (UEMG)

REGIONAL RIO DE JANEIRO

1ª VICE-PRESIDENTA
Cláudia Lino Piccinini (UFRJ)

2ª VICE-PRESIDENTA
Renata Marins Alvim Gama (UERJ)

1ª SECRETÁRIA
Fernanda Maria da Costa Vieira (UFRJ)

2º SECRETÁRIO
Pablo Bielschowsky (UFRRJ)

1ª TESOUREIRA
Maria Raquel Garcia Vega (UENF)

2ª TESOUREIRA
Joanir Pereira Passos (UNIRIO)

REGIONAL SÃO PAULO

1ª VICE-PRESIDENTA
Michele Schultz Ramos (USP)

2º VICE-PRESIDENTE
Helton Saragor de Souza (UNIFESP)

1ª SECRETÁRIA
Gabrielle Weber Martins (USP)

1º TESOUREIRO
Jefferson Rodrigues Barbosa (UNESP)

2ª TESOUREIRA
Regina Célia da Silva (UNICAMP)

REGIONAL SUL

1º VICE-PRESIDENTE
Gilberto Grassi Calil (UNIOESTE)

2ª VICE-PRESIDENTA
Carmen Susana Tornquist (UDESC)

1º SECRETÁRIO
Fernando Correa Prado (UNILA)

2ª SECRETÁRIA
Márcia Marzagão Ribeiro (UFPR)

2ª TESOUREIRA
Polyanna Morgana Duarte de Oliveira Rocha (UNESPAR)

REGIONAL RIO GRANDE DO SUL

1º VICE-PRESIDENTE
César André Luiz Beras (FURG)

2ª VICE-PRESIDENTA
Maria Ceci Araujo Misoczky (UFRGS)

1º SECRETÁRIO
Giovanni Felipe Ernst Frizzo (UFPEL)

1ª TESOUREIRA
Daniele Azambuja de Borba Cunha (UFRGS)

2º TESOUREIRO
Claudio Enrique Fernández Rodríguez (IFRS)

Endereços da Sede Nacional e dos Escritórios Regionais

SEDE NACIONAL

SCS (Setor Comercial Sul) Quadra 2 - Bloco C - Ed. Cedro II - 5º andar - Brasília - DF - CEP 70302-914
Tel.: (61) 3962-8400
E-mails - Secretaria: secretaria@andes.org.br / Tesouraria: tesouraria@andes.org.br
Imprensa: imprensa@andes.org

ESCRITÓRIOS REGIONAIS

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORTE I
Av. Djalma Batista, 1719 - Edifício Atlantic Tower - Torre Business - 6º andar - Sala 604
Bairro Chapada - Manaus - AM - CEP 69050-010
Tel.: (92) 3237-5189
E-mail: andesnorte1@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORTE II
Av. Augusto Corrêa, 1 - Campus Universitário da UFPA - Setor de Recreações
Altos - Guama - Belém - PA - CEP 66075-110
Tel.: (91) 98601-9732
E-mail: andesnorte2@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE I
Rua Tereza Cristina, 2266 - Salas 105 e 106 - Benfica - Fortaleza - CE - CEP 60015-038
Tel.: (85) 3283-8751 / (85) 3223-6198
E-mail: andesnordeste1@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE II
Rua Dr. José Luiz da Silveira Barros, 125 - Ap. 02 - Espinheiro - Recife - PE - CEP 52020-160
Tel: (81) 3421-1636 / (81) 3037-6637
E-mail: andesnordeste2@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE III
Av. Oceânica, 551 - Ed. Barra Center - Sala 101 - Salvador - BA - CEP 40140-130
Tel.: (71) 3264-3063
E-mail: andesnordeste3@andes.com

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL LESTE
Av. Afonso Pena, 867 - Salas 1012 a 1014 - Centro - Belo Horizonte - MG - CEP 30130-002
Tel.: (31) 3224-8446
E-mail: andesleste@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL PLANALTO
Rua Alameda Botafogo, 136 - Quadra A - Lt. 10 - Casa 01 - Setor Central - CEP 74030-020
Tel.: (62) 3213-3880
E-mail: andesplanalto@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL RIO DE JANEIRO
Av. Rio Branco, 277 - Sala 1408 - Centro - Rio de Janeiro - RJ - CEP 20040-904
Tel.: (21) 2510-4242
E-mail: andesrj@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL SÃO PAULO
Rua Amália de Noronha, 308 - Pinheiros - São Paulo - SP - CEP 05410-010
Tel.: (11) 3061-0940
E-mail: andessp@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL PANTANAL
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 1.448 - Salas 04 e 06 (Galeria Xavier)
Pico do Amor - Coxipó - Cuiabá - MT - CEP 78065-000
Tel.: (65) 3627-6777
E-mail: andespantanal@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL SUL
Rua Emiliano Perneta, 424 - Conj. 112 - Centro - Curitiba - PR - CEP 80420-080
Tel.: (41) 3203-1808
E-mail: andessul@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL RIO GRANDE DO SUL
Av. Protásio Alves, 2657 - Sala 303 - Bairro Petrópolis - Porto Alegre - RS - CEP 90410-002
Tel.: (51) 3061-5111
E-mail: andesrs@andes.org.br

CRIANÇA NÃO É MÃE!

Todo repúdio ao PL da Gravidez Infantil

Por aborto legal, seguro e gratuito!

NÃO AO PL1904/2024

ANDES
SINDICATO NACIONAL



Revista publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN

https://www.andes.org.br/sites/universidade_e_sociedade

www.andes.org.br