

Ações para a Equidade na Universidade Federal de Uberlândia: Ensino, Extensão, Pesquisa e o Debate Étnico-racial

Organização:

Elaine Saraiva Calderari
Hélder Eterno da Silveira
Ivete Batista da Silva Almeida
Jane Maria dos Santos Reis
Sauloéber Tarsio de Souza



EQUIDADE



Universidade Federal de Uberlândia



Reitor

Prof. Valder Steffen Júnior

Vice-Reitor

Prof. Carlos Henrique Martins da Silva

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

Prof. Darizon Alves de Andrade

Pró-Reitora de Graduação

Profa. Kárem Cristina de Sousa Ribeiro

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Carlos Henrique de Carvalho

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

Prof. Helder Eterno da Silveira

Pró-Reitora de Assistência Estudantil

Elaine Saraiva Calderari

Pró-Reitor de Gestão de Pessoas

Prof. Márcio Magno Costa

Prefeito Universitário

Prof. João Jorge Ribeiro Damasceno

Diretor Geral
EDUFU

Coordenação Editorial
Elaine Saraiva Calderari

Coordenação de Revisão
Sauloéber Tarsio de Souza

Revisão de Textos
Autores e Autoras

Editoração Eletrônica
Marina Rosa

Capa e Diagramação
Marina Rosa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

A185e Ações para a equidade na Universidade Federal de Uberlândia [recurso eletrônico] : ensino, extensão, pesquisa e o debate étnico-racial / Elaine Saraiva Calderari, Hélder Eterno da Silveira, Ivete Batista da Silva Almeida , Jane Maria dos Santos Reis, Sauloéber Tarsio de Souza (Organizadores). Uberlândia : EDUFU, 2024.
365 p.: il.

ISBN: 978-85-64554-33-7
Inclui bibliografia.

1. Relações étnicas - Educação. 2. Equidade. I. Calderari, Elaine Saraiva, (Org.). II. Silveira, Hélder Eterno da, (Org.). III. Almeida, Ivete Batista da Silva, (Org.). IV. Reis, Jane Maria dos Santos, (Org.). V. Souza, Sauloéber Tarsio de, (Org.). VI. Título.

CDU: 39:37

- 09** **Apresentação**
Elaine Saraiva Calderari (PROAE-UFU)
Hélder Eterno da Silveira (PROEXC-UFU)
Ivete Batista da Silva Almeida (PROEXC-INHIS-UFU)
Jane Maria dos Santos Reis (PROGRAD-UFU)
Sauloéber Tarsio de Souza (PROAE-INHIS-UFU)

- 12** **Prefácio**
Professora Antônia Aparecida Rosa

PARTE I – POLÍTICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS

- 21** **Capítulo 1**
Orientação Educacional: Fundamentação Jurídica da Promoção de Equidade Étnico-racial no Ensino Superior
Antônio Neto Ferreira dos Santos (PROAE-UFU)
Beatriz Lopes dos Santos (UFU)
- 43** **Capítulo 2**
Os Diferentes não são Iguais: Por uma Universidade Equânime e Plural
Cairo Mohamed Ibrahim Katrib (FACED-UFU)
Jane Maria dos Santos Reis (PROGRAD-UFU)
- 69** **Capítulo 3**
Marcos Normativos e Políticas Institucionais para Concretização de Ações Afirmativas na Universidade Federal de Uberlândia
Cândice Lisbôa Alves (PROAE-FADIR-UFU)
- 91** **Capítulo 4**
Diálogos sobre Ações Afirmativas: contextos e perspectivas na Universidade Federal de Uberlândia
Cristiane Coppe de Oliveira (DIEPAFRO-UFU)
Isabel Maria Lopes (UFU)
Rafaela Rodrigues Martins (UFU)
Raquel Virginia Lopes (UFU)



115 **Capítulo 5**
Extensão Universitária, Compromisso e A Extensão e Cultura na UFU: Ações Voltadas à Diversidade Étnico-raciais entre os anos de 2009 a Setembro de 2023
Hélder Eterno da Silveira (PROEXC-UFU)
Valéria Maria Rodrigues (PROEXC-UFU)

135 **Capítulo 6**
“Cota não é esmola”: a construção de espaços de presença, de escuta e de fala
Josy Dayanny Alves Souza (ICHPO-UFU)
Antonio Oliveira Jr. (ICHPO-UFU)
Aline dos Santos Pereira (UFU)
Ana Julia da Silva (UFU)
Lívia Kelly Araújo Nascimento (UFU)
Luiz Gustavo de Souza Araújo (Luiza Araújo) (UFU)
Henrique Augusto Barbosa Archanjo (UFU)

PARTE II – PROJETOS E PROCESSOS: A EQUIDADE RACIAL

171 **Capítulo 7**
O Pensamento de Lélia Gonzalez na Tríade Ensino, Pesquisa e Extensão
Bernardo Augusto Arantes Dias (FADIR-UFU)
Brena Braga Faria (FADIR-UFU)
Humberto Bersani (FADIR-UFU)
Luciana dos Santos Silva (FADIR-UFU)
Kaellanne Cristina Cardoso Eduardo (FADIR-UFU)
Kathleen Rafaela Urias Betti (FADIR-UFU)

195 **Capítulo 8**
As Questões das Relações Étnico-Raciais e Ambientais na ESTES/UFU: Possibilidades e Desafios
Igor Matos da Silva (UFU)
João Carlos de Oliveira (ESTES-UFU)
Lara de Paula Rodrigues Araújo (UFU)
Taynara Santiago (UFU)



- 223** Capítulo 9
Espaços de Estudos e Cultura como Espaços de Aquilombamento
na Universidade
Ivete Batista da Silva Almeida (GRAÇA/INHIS-UFU)
- 243** Capítulo 10
Se Esta Universiteit Fosse Minha – A África Na UFU.
Leliane Bernardes Gebrim (ESTES-UFU)
Natalia Batista Vasconcelos (PROAE-UFU)
- 263** Capítulo 11
Trajetórias
Maria Cecília de Lima (ILEEL-UFU)
- 279** Capítulo 12
A Escolarização da População Negra no Triângulo Mineiro (1950-70).
Sauloéber Tarsio de Souza (PROAE-INHIS-UFU)
Alexandre Bianchi de Souza (UFU)
- 313** Capítulo 13
As Redes Sociais e os Novos Formatos de Expressão do Racismo.
Yara Magalhães dos Santos (PROAE-UFU)
- 331** Capítulo 14
Mês da Equidade na Universidade Federal de Uberlândia: Um Compromisso com a Inclusão e Justiça Social
Adeonn Amaral (PROAE- IG-UFU)
Edivaldo Junior Aparecido Carvalho (FACED-UFU)
Elaine Saraiva Calderari (PROAE-UFU)
- 356** Sobre os(as) Autores(as)

*“Essa obra apresenta
a transformação de
uma luta ancestral
em realidade.”*



APRESENTAÇÃO

Elaine Saraiva Calderari (PROAE-UFU)

Hélder Eterno da Silveira (PROEXC-UFU)

Ivete Batista da Silva Almeida (PROEXC-INHIS-UFU)

Jane Maria dos Santos Reis (PROGRAD-UFU)

Sauloéber Tarsio de Souza (PROAE-INHIS-UFU)

O movimento de aquilombar-se, de lutar pela sobrevivência física, social e cultural, é histórico. Abarca uma dimensão secular de resistência e luta dos africanos e seus descendentes, muitas vezes em conjunto com indígenas e até brancos, e chega nos dias atuais na batalha pela garantia de direitos fundamentais, como a titulação de terras que tradicionalmente ocupam as comunidades quilombolas.

(Bárbara Souza, 2008).

Esta obra intitulada “Ações para a Equidade na Universidade Federal de Uberlândia: Ensino, Extensão, Pesquisa e o Debate Étnico-racial” reúne textos com o objetivo de promover a interlocução entre pesquisado-

res, discentes e servidores da comunidade acadêmica em torno dos debates que envolvem as questões étnico-raciais no interior da UFU, especialmente após a adoção da Resolução no. 13/2018 do Conselho Universitário que estabeleceu a Política de Educação das Relações Étnico-Raciais.

O propósito geral da coletânea é pautar os conceitos sobre as relações étnico-raciais com a educação, as reflexões que envolvem a pesquisa, o ensino e a extensão na constituição dos espaços de aquilombamentos, as ações dos diferentes grupos buscando construir a memória da trajetória dos coletivos de pretos(as) e pardos(as) ligados a UFU, visando ampliar esses canais de discussão junto à comunidade acadêmica, numa ação que reverbere também no conjunto mais amplo da sociedade. A publicação desse trabalho a partir das atividades do Mês da Equidade visa a fortalecer as ações de promoção do reconhecimento e de empoderamento dessa comunidade em específico, que enfrenta permanentemente preconceitos, agressões e exclusões de toda natureza, ligados ao fenômeno do racismo estrutural de origens históricas remotas.

Ao fomentar a publicação dessa coletânea, buscamos reconhecer os avanços promovidos pela instituição no sentido de adotar ações que fortaleçam esse debate, porém, também é necessária no sentido de se dar visibilidade aos limites de sua política de fomento a uma educação antirracista na UFU. Nesse sentido, é mais um movimento para o avanço das políticas de promoção de equidade para todos, todas e todes, reforçando-se os mecanismos institucionais de apoio aos pretos/pretas e pardos/pardas que estabelecem luta cotidiana no enfrentamento de situações que em muitos momentos os marginalizam.

Portanto, o livro busca contribuir para a construção de um referencial a comunidade acadêmica que estabeleça parâmetros para subsidiar o aperfeiçoamento do pensamento dessa comunidade quanto ao reconhe-

cimento e aceitação da diversidade racial, de gênero e sexual dos indivíduos que a compõem, influenciando na mudança qualitativa no comportamento, atitudes e práticas no seu interior. Assim, acreditamos que ao reunirmos esses textos, colabora-se para a valorização da memória dos coletivos e ações ligadas a diversidade étnico-racial junto a UFU, mas também representa material de pesquisa que poderá ser utilizado por um público mais amplo do que aquele circunscrito aos muros da academia.

Em relação ao conjunto dos pesquisadores que compõem os textos da coletânea, além daqueles envolvidos com a história das ações dos coletivos com temáticas étnico-raciais no interior da Universidade Federal de Uberlândia, também foram convidados os participantes das mesas temáticas do evento anual coordenado pela DIPAE-PROAE denominado “Mês da Equidade”. O resultado não poderia ser diferente, assim como os seus autores, as temáticas aqui reunidas são também muito diversas abordando questões conceituais importantes relativas a educação antirracista, projetos de extensão e de pesquisa com a temática racial, as ações afirmativas como as cotas, a cultura como espaços de aquilombamentos, o direito e a diversidade étnico-racial, a escolarização da população negra no Triângulo Mineiro em perspectiva histórica, entre outros.

Contudo, todos os textos perpassam pelo ato de aquilombar-se associado à criação de espaços coletivos de pertencimento, afetividade, acolhimento, sociabilidade, fortalecimento de laços, de memórias e de identidade cultural para a população preta e parda. Assim, acreditamos que essa obra é um movimento no sentido de se avançar na consolidação dos espaços de aquilombamento dando visibilidade a promoção das ações afirmativas.

Boa leitura.

PREFÁCIO

Professora Antônia Aparecida Rosa

Caro leitor.

Honra-me sobremaneira prefaciар essa obra. “Ações para a Equidade na Universidade Federal de Uberlândia: Ensino, Extensão, Pesquisa e o Debate Étnico-racial” é fruto das ações e reflexões de pessoas comprometidas com a educação e com a construção de uma sociedade com equidade.

Realizo como quem aprende, algo pouco comum a um prefaciador.

Quem prefacia tem normalmente o costume de quem apresenta ou mesmo introduz, amparado em sua hipotética capacidade e competência, em seu conhecimento e renome. No meu caso, porém, me coloco na situação de quem tem o privilégio da anterioridade da leitura para expressar a alegria do aprendido, do descoberto, do achado. A proposta a seguir é uma turnê pelas

observações de grandes realizações, de compromissos assumidos em prol de mudanças do olhar sobre a educação das relações étnico-raciais.

Devo descrever a emoção que senti ao mergulhar nestas páginas retomando em minha memória afetiva as lutas de meus e minhas ancestrais que possibilitaram que eu estivesse aqui escrevendo este prefácio, para mim, é como se estivesse, nesse momento, acumulado nessas palavras o potencial desse povo preto, que foi silenciado ao longo de tantos anos. Essa obra apresenta a transformação de uma luta ancestral em realidade, pois a educação sempre foi um produto social, do qual a cor da pele sempre foi um fator determinante e limitante no tocante ao acesso social/educacional. Através das lutas alcançamos a construção de bases legais que modificaram a participação da população negra no âmbito da educação, dando ao povo preto mais espaço do que jamais haviam tido antes. Todavia, todo o avanço ainda é pouco diante dos fatores históricos de exclusão.

Tenho imensa satisfação em dizer que o livro que você tem nas mãos representa um marco na história da luta do povo preto da cidade de Uberlândia. A obra descreve como os profissionais da Universidade Federal de Uberlândia têm tido um olhar comprometido e realizado ações efetivas para a implementação das Leis 10. 639/03 e 11645/08, tanto no âmbito da Universidade supracitada, quanto em outros espaços acadêmicos e, também externos à universidade, compartilhando conosco momentos de suas vivências e comprometimentos.

A história de nosso país nos faz pensar sobre o motivo pelo qual as relações étnico raciais devem ser discutidas no âmbito escolar. Os movimentos sociais se impuseram, foram à luta, reivindicaram aquilo de que necessitavam e ainda necessitam. Os afrodescendentes desse país sabem como o cotidiano no espaço escolar é desafiador, em função do racismo e do epistemicídio, que alimenta a ausência de ações que visibilizem a história real do povo preto brasileiro. Vemos que o acesso à

educação foi historicamente negado a população negra e, quando a partir de lutas se conquistou esse direito, uma outra batalha se intensificou: trazer ao cenário educacional a representatividade negra na valorização da cultura e história africana e afro-brasileira. Diante disso, mostra-se como primordial o trabalho pedagógico sob a perspectiva de garantir-se o cumprimento das Leis 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afrobrasileira e africana e indígena em todos os níveis de ensino; afinal, trata-se de tema que já vem sendo pauta dos movimentos sociais, uma demanda emergente nas salas de aula e nos documentos oficiais das escolas.

Esta obra possui a relevância de buscar compreender como ocorre o processo de implementação da lei 10.639 na Universidade Federal de Uberlândia. Ao longo do livro, são apresentados os muitos desafios e possibilidades na intenção de implementar tal lei em diferentes espaços e cursos.

Ações de extensão que promoveram mudanças orientadas para uma nova dinâmica educacional, com atividades articuladas entre comunidade interna e externa que vão além do celebrar, mas também aprofundar o entendimento e a apreciação da riqueza cultural afro-brasileira e indígena, à discussão sobre importância da compreensão sobre a lei de cotas enquanto reparação social. Temas preciosos como legado de Lélia Gonzalez para construção de um país mais justo, a importância da temática racismo ambiental para superação das desigualdades, a ocupação de espaço de poder pela juventude negra na UFU, a necessidade de implementar uma política de hospitalidade na UFU, a trajetória de uma professora negra estão aqui contemplados, trazendo-nos ainda descrição seus desafios e superações. Reflexões sobre a história da educação dos negros no município de Uberlândia e região entre 1950 e 1970 e a importância das plataformas de redes sociais enquanto em muitos momentos estimuladora das manifestações

racistas também estão aqui contempladas.

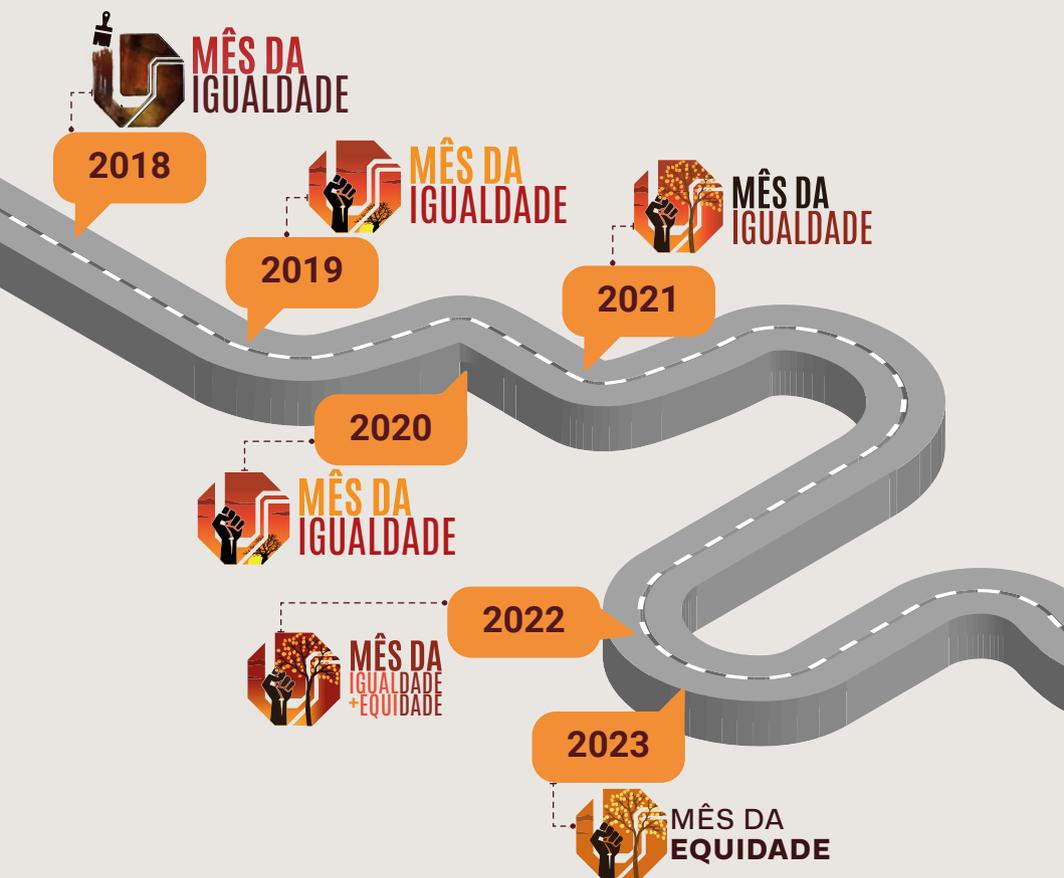
Fica aqui o convite a todas e todos, a caminhar nas trilhas incentivadoras de grandes autores e autoras e saborear um pouco da lindeza de textos inéditos, que nos possibilitam rever certos conceitos, antes aprisionados nas cadeias de definições fechadas, sobre a história e cultura do povo negro e indígena, no Brasil.

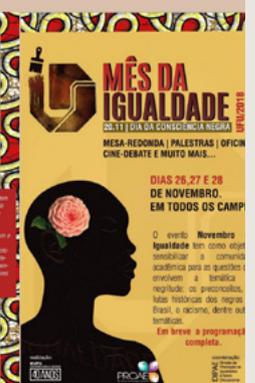
Professora Antônia Aparecida Rosa

Uberlândia

Julho de 2024

MÊS DA EQUIDADE: TRAJETÓRIAS





*POLÍTICAS
E AÇÕES
AFIRMATIVAS*

PART 1



“Mesmo com as ações afirmativas previstas nas normas jurídicas, ainda, não se consegue adequar à realidade dos PPI, o direito legal de acesso ao ensino superior nas universidades públicas [...]”

ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: FUNDAMENTAÇÃO JURÍDICA DA PROMOÇÃO DE EQUIDADE ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO SUPERIOR

Antônio Neto Ferreira dos Santos (PROAE-UFU)

Beatriz Lopes dos Santos (UFU)

INTRODUÇÃO

Trata-se de um artigo que engloba um projeto de ensino para auxiliar a organização e a apresentação de oficinas didático-pedagógicas sobre o processo de fundamentação jurídica de promoção da equidade étnico-racial no ensino superior destinadas aos estudantes de cursos

de graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e da Universidade de Uberaba (UNIUBE).

Esse projeto é oriundo de um processo de seleção e execução proposto à Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFU para atender o edital de nº 12/2022, que elege projeto de ensino ao Programa de Bolsas de Graduação (PBG). Ele atende ao subprograma de Aprimoramento Discente – Projetos de ensino que complementam a formação acadêmica do estudante por meio da articulação com a pesquisa e a extensão –; e intitulou-se de “Fundamentação entre prática educativa universitária, promoção da equidade étnico-racial e apoio pedagógico ao cotista PPI”. Então, firmou-se um termo de compromisso por meio do qual a Diretoria de Ensino (DIREN) da PROGRAD/UFU concedeu uma bolsa de estudos para implementação desse plano em atendimento às normas do certame.

Assim, busca-se fundamentar, neste plano de ensino, teórica e, sobretudo, metodologicamente a inter-relação entre práticas educativas, equidade étnico-racial no ensino superior e apoio pedagógico de graduandos cotistas Pretos, Pardos e Indígenas (PPI), em contexto pandêmico. No plano geral, esse projeto objetiva elaborar referenciais científicos para auxiliar na articulação entre prática educativa, promoção da equidade étnico-racial no ensino superior com apoio educacional e pedagógico. Especificamente, intenta analisar bibliografias decoloniais, documentos primários para embasamento teórico-metodológico da correlação entre procedimentos de ensinar, estudar, aprender e pesquisar de cotistas PPI, em circunstância pandêmica. A dialética materialista (KOSIK, 1969), sobretudo da práxis humana, torna-se referência na compreensão de ações dinâmicas, interativas e contraditórias no âmbito acadêmico. Para isso, avaliar-se-á por meio de pesquisa bibliográfica e documental, sobretudo, os resultados da aplicação de um outro projeto de ensino “Transformar modos de ser, estar e viver de graduando cotista PPI:

atendimento pedagógico aos que estão na condição de risco acadêmico, que foi desenvolvido no final do ano de 2020. Assim, foram apontadas: i) dificuldades de os estudantes falar sobre a falta de equidade étnico-racial no ensino superior; ii) obstáculos da vida universitária; iii) fatores interferentes no desempenho acadêmico; iv) relatos de racismo como um fator limitante na experiência desses cotistas (SANTOS, MARQUES e NASCIMENTO, 2021).

Também, essas oficinas foram impulsionadas a partir de um trabalho acadêmico da disciplina de Psicologia Jurídica e Criminologia e que atende à solicitação da disciplina Felicidade e Bem Estar, em termo de uma atividade extensionista. Ambas do curso de graduação em Direito da UNIUBE, campus de Uberlândia. Nessa primeira, estudou-se o processo de socialização do indivíduo, a formação da identidade social e a tomada de consciência de si mesmo; a influência do ambiente social nas nossas práticas sociais; a percepção social, os motivos sociais, as atitudes que são formadas e modificadas; e, sobretudo, os preconceitos humanos relacionados com nossas atitudes e/ou comportamentos. Na segunda, abordou-se o processo de felicidade inter-relacionada à diversidade cultural sob a perspectiva ética. Ainda, de outra disciplina de Direito Constitucional, destacam-se os debates de sala de aulas, abordando as normas constitucionais dos direitos e garantias fundamentais, seu histórico, com ênfase nos direitos individuais, sociais, políticos, de nacionalidade e remédios constitucionais para subsidiar os direitos das minorias.

Foram imprescindíveis para embasar as discussões apresentadas nas oficinas pedagógicas, as atividades acadêmicas associadas à: i. Investigação sobre plano de ensino acerca de questões étnico-raciais no ensino superior; ii. Ação de estudar no que concerne à atitude individual em interação com o ambiente social; iii. Dificuldade da implantação da equidade étnico-racial nas universidades federais; iv. Fundamentação jurídica que

sustenta os direitos das minorias nas instituições públicas de ensino superior.

A concepção básica defendida nesses *workshops* pautou-se em um fragmento postado nos Estudos Autônomos, a saber:

O reconhecimento, o respeito e a valorização da diversidade cultural e da pluralidade das identidades individuais e coletivas é um imperativo ético e inseparável do respeito pela dignidade da pessoa humana. Nesse sentido, (re)conhecer que cada pessoa elabora diferentes modos de ser e estar no mundo e com o mundo implica, para cada um de nós, o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais; em particular, os direitos das pessoas que pertencem às minorias étnicas, sociais e raciais (Disciplina de Felicidade e Bem Estar, semana 5, segundo semestre de 2022, UNIUBE).

Dois pontos debatidos na organização e, sobretudo, nas apresentações nortearam a importância desse trabalho de orientação educacional: i) política de ação afirmativa, envolvendo posicionamento sobre diversidade, igualdade de oportunidade, equidade, justiça social e participação de pessoas negras (pardas ou pretas) nos concursos públicos instituída pela Lei 12.990/2014, no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União; ii) fundamentação legal que permite a discussão da política de cotas étnico-raciais para acesso às universidades públicas federais, em acordo com a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

Em consonância com essas ideias anunciadas, esse artigo tem por objetivo geral, auxiliar discentes a compreender criticamente o racismo individual, institucional e o estrutural presentes nas cores das desigual-

dades entre os frequentadores e egressos das universidades públicas federais. E por objetivos específicos: i. Refletir acerca das práticas educativas universitárias, promoção da equidade étnico-racial e apoio pedagógico ao cotista Pretos, Pardos e Indígenas (PPI); ii. Contribuir para a discussão da fundamentação de um arcabouço jurídico destinado a justificar legalmente a promoção de equidade étnico-racial juntos aos estudantes cotistas PPI e a comunidade universitária, de modo geral.

DESENVOLVIMENTO

Ao incrementar as ações de investigação e de atividades didático-pedagógicas por meio de oficinas, proporcionou-se o entendimento e a organização de fundamentação teórico-metodológica para dar suporte às discussões étnico-raciais no ambiente universitário. Além disso, criou-se espaços de discussão e troca de conhecimento também denominado promoção e debate, tais como, a construção do Projeto: Igual UFU, elaborado em 2021 a fim de auxiliar alunos PPI durante a Pandemia no processo de estudar, aprender e pesquisar no ambiente universitário (SANTOS, 2018).

A Partir da Fundamentação teórica, é possível proporcionar espaços dentro do ensino superior por meio de oficinas, que também atendeu às comemorações do mês da Igualdade na UFU em 2022 para discutir práticas educativas dentro da Universidade. Neste evento, contou-se com oficinas pedagógicas voltadas aos aspectos jurídicos da promoção de ações afirmativas.

Essas oficinas ocorreram de forma fluida, processual e, sobretudo, com muitos debates, levantando questões fundamentalmente importantes, por exemplo, como se comporta o aluno PPI dentro do ambiente universitário, em face da diversidade social, cultural, política, institucional e ética, impactante diretamente no seu desempenho acadêmico? Qual a importância do reconhecimento da lei de cotas como direito e não como es-

mola? E por fim, de que forma a elaboração de ferramentas de apoio pedagógico dentro da universidade pode auxiliar na permanência desse estudante, auxiliando-o a construir uma formação significativa que pode perdurar na sua vida acadêmica, pessoal e profissional.

A partir dessas reflexões, foi possível continuar a execução do projeto por meio do Programa de Bolsa da Graduação da UFU, visando a criação de um banco de dados com obras que corroboram com a resolução dessas questões. O projeto teve início de setembro de 2022 a janeiro de 2023 e contava com uma bolsista. O objetivo era a criação de materiais que oferecessem respostas pertinentes também as questões levantadas nas oficinas.

Outra finalidade do projeto era dar continuidade teórica ao Igual UFU devido a quantidade de material disponível na época, que poderia ser analisado, discutido e revisado, contribuindo assim para linha de pesquisa no tema. Ao juntar as literaturas descritas teve-se uma quantidade de material compatível para aprimorar o estudo em diferentes perspectivas das questões étnico-raciais dentro do ensino superior.

CONTEXTO HISTÓRICO DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO SUPERIOR

No processo de construção da nação brasileira, a educação se apresenta como peça-chave na determinação histórica e socioestrutural. Usada a princípio como base para a recrutar fiéis e servidores da fé cristã, ora como moeda de troca a fim de justificar as mais diversas façanhas europeias no país, conseguiu se interpor como bem de consumo restrito. Posteriormente com a chegada da família real, preocupou-se com a criação de universidades e escolas (RIBEIRO, 1993).

À vista disso, a educação passou a ser destinada aos herdeiros das famílias abastadas, sobretudo, a mas-

culina, enquanto, às mulheres, relegou-se a um plano inferior, por exemplo, cuidar de casa e educar a próxima geração de filhos. Aos pobres a educação era ministrada por instituições religiosas, sobretudo, durante os cultivos em lavouras de café; a história retrata a educação como um instrumento de privação da identidade e objeto de subjugação. Ainda assim, embora negada aos escravizados, a resistência do povo negro não media esforços para alcançá-la, de forma que no Brasil Império surgem as escolas informais para negros (SALES, 2018).

Mesmo com a abolição da escravatura, a educação continuou restrita à população branca. Isso foi fundamental para a população negra mante-se fora do processo de formação formal. Sem o acesso aos estudos sistematizados esse povo não teve a oportunidade de melhorar as condições de viver dignamente. Também, as reformas higienistas da sociedade não forneceu suporte social para a comunidade negra ou indígena mesmo em uma sociedade republicana e considerada altamente abolicionista.

Atualmente, ainda, é possível perceber as repercussões de uma educação elitista que foi gestada ao longo da história e contribui para a formação de um sistema excludente, auxiliando diretamente na manutenção de um racismo estrutural presentes nos vários espaços sociais. Por conseguinte

O Brasil é, sim, um país racista. As posições subalternas da sociedade são, na maioria, ocupadas por negros e indígenas. Eles são as vítimas preferenciais da pobreza e da violência. Os brancos, no extremo oposto, dominam o topo da pirâmide social. Trata-se de uma realidade que começou a ser construída nos primórdios da colonização europeia, quando foram instituídas a escravidão indígena e a negra. Os indígenas deixariam de ser escravos oficialmente na década de 1750, na Colônia. Os negros, em 1888, no Império. Ambos os

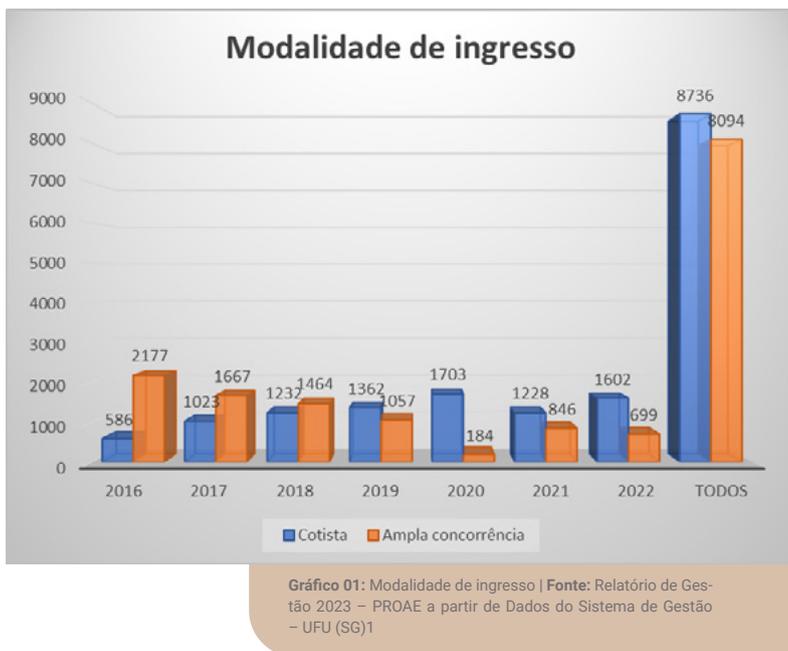
grupos conseguiram sair da escravidão, mas não puderam ingressar na cidadania plena. Libertos do cativeiro, não ganharam terra, trabalho ou educação. Privados historicamente desses instrumentos básicos de ascensão social, os negros e os indígenas até hoje não concorrem em condições de igualdade com os brancos (WESTIN, 2020).

Além desse posicionamento categórico, esse autor apresenta dados sobre as desigualdades entre brancos, índios e negros, nomeadamente, mortalidade infantil, analfabetismo, anos de estudo, renda, matrículas na universidade, dentre outros.

Mesmo com as ações afirmativas previstas nas normas jurídicas, ainda, não se consegue adequar à realidade dos PPI, o direito legal de acesso ao ensino superior nas universidades públicas, pois muitos desses estudantes não se sentem confortáveis na situação de cotistas.

Assim, é necessário criar condições de os graduandos construir reflexões sobre o acesso de estudantes PPI à universidade, frente à crescente demanda de outros de alcançar o ensino superior nas universidades federais, sobretudo, os que estão em condições socioeconômica desfavorecida para manter-se seus estudos em instituições privadas. Na última década, com a criação da lei de cotas, o número de cotista ampliou-se consideravelmente na UFU, como se vê no gráfico 01.

Se de um lado percebe-se que a diferença percentual entre a relação de cotista e a ampla concorrência diminuiu significativamente caindo de 57,58% em 2016 para -3,81% ao considerar a soma de todos os anos de 2016 a 2022. Ou seja, a UFU vem garantindo que no mínimo 50% das suas vagas no curso de graduação são destinadas a cotista, conforme dispõe a lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.



Essa norma jurídica efetivou a igualdade formal e material para prosperar a ação afirmativa que visa reduzir as desigualdades étnico-raciais, sociais e econômicas de acesso às universidades públicas.

As cotas podem ser raciais, no caso de pessoas negras ou indígenas; sociais, no caso de pessoas de classes sociais mais baixas; para pessoas com deficiência, para mulheres, quilombolas, dentre outras. Elas funcionam, em geral, a partir da reserva de um número mínimo de vagas a serem preenchidas por cada uma das categorias mencionadas acima (VALENTE; CRUZ, MARQUES, 2023).

.....

1 Essas informações fazem parte do Painel Transparência PROAE/UFU. Além desses indicadores da modalidade de ingresso de graduandos nessa instituição, encontram-se outros, tais como, recursos investidos anualmente, em benefícios diretos aos estudantes, em pecúnia, em forma de auxílios: alimentação, transporte, moradia, creche, inclusão digital, dentre outros; e em benefícios indiretos: saúde, esporte, lazer, cultura, atendimento psicológico, apoio pedagógico, assim por diante. Detalhes: <http://www.proae.ufu.br/transparencia>

De outro, esses estudantes enfrentam o desafio de permanecer bem na universidade para garantir uma formação significativa, que contribua no processo de alterar suas ações atitudinais em termos de ser, agir e de se relacionar proativamente. Alterações essas que possam perdurar por toda a sua vida acadêmica, pessoal e profissional. Porém, não é fácil na realidade concreta de ambiente universitário, pois enfrentam veladamente o pré-conceito individual e o racismo estrutural que apequena a sua presença em um espaço que historicamente coube mais às pessoas brancas e de condições socioeconômico mais elevada.

METODOLOGIA

Um grupo de discentes do curso de graduação da UNIUBE reuniu-se várias vezes, presencialmente, para organização dessas oficinas. As atividades organizativas foram: folder e cartaz do evento; mensagem de divulgação em sites e por meio de e-mails de estudantes com link de formulário de inscrição online; enquetes sobre cotas raciais; leitura de artigos, leis e estatutos para fundamentação do trabalho; vídeos sobre as cores das desigualdades entre os frequentadores e egressos do ensino superior e elaboração de slides no *Power Point* para apresentação das palestras.

As apresentações ocorreram nos campi da UFU, em Uberlândia, três no total. A primeira foi, em 24 de outubro de 2022, no auditório 3 C (Biblioteca), campus Santa Mônica, das 09 às 12 horas; a segunda ocorreu, em 09 de novembro, nesse mesmo anfiteatro e horário; e, a terceira foi ministrada no dia 18 de novembro, no anfiteatro 4 G (Biblioteca) do Campus Umuarama, das 09 às 12 horas. Essas duas últimas fizeram parte do evento “Mês da Igualdade/Equidade”, cujo tema central delineou-se sobre os 10 anos da Lei de Cotas, promovido pela Divisão de Promoção de Igualdade e Apoio Educacional (DIPAE) da Pró-reitoria de Assistência Estudantil (PROAE) da UFU.

As oficinas desenvolveram-se por meio da estratégia didático-pedagógica da roda de conversa, na qual incentivou o processo do debate coletivo dentro da universidade, que é um *locus* de produção do conhecimento científico, do diálogo reflexivo, do debate democrático e plural. A avaliação deu-se de forma contínua, processual e dialógica durante o momento de apresentação.

Participaram dessas oficinas cinco discentes do primeiro período do curso de graduação em direito da UNIUBE, no processo de organização e apresentação; 47 estudantes se inscreveram por meio de formulário *online* e houve participação de 15 estudantes nesses cursos. Também foi apresentado resumidamente a cerca de 35 alunos da disciplina de Psicologia Jurídica e Criminologia, em 31 de outubro de 2022, no campus Via Centro, da UNIUBE, em Uberlândia.

A coleta de dados para responder essa questão foi obtida por meio: i. da avaliação de relatórios elaborados por bolsistas e de materiais originados no plano de ensino já executado, no fim do ano de 2020, tais como artigo publicado² e peças originais produzidas em cinco *live* e em outras atividades, como, formulário de avaliação da situação acadêmica e plano de estudos, cartazes e folders educativos; ii. Da busca em bases de dados ao utilizar-se as seguintes: *Scopus*, *Google Scholar*, *Web Of Science*, *BDTD*, *Redalyc* e *Folha de São Paulo* a partir dos descritores a seguir após o uso do *thesaurus*: *Equidade*, *Equity*, *Apoio pedagógico*, *pedagogical support*, *pretos*, *pardos* ou *indígenas*, *Blacks*, *browns* or *indigenous people*, *Ensino Superior*, *University education*, *Equidade Racial*, *Racial Equity* para obter artigos em Português e Inglês.

Em sua primeira fase, foi possível identificar cerca de 100.000 materiais entre 01/01/2012 e 01/10/2022 com menções de prática pedagógica, desafios e questões étnico-racial em forma de artigos científicos, jor-

.....
2 <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1408>

nais, livros e teses. Devido a gama de produção acadêmica, optou-se, posteriormente, pela transformação em banco de dados por meio de planilha do Excel com o uso de instrumentos de filtro e afunilamento de dados como fichas de avaliação permitindo o uso do conteúdo de forma prática e acessível.

RESULTADO E DISCUSSÃO

No decorrer da execução do projeto de ensino para se criar uma fundamentação teórica acerca da prática educativa e apoio pedagógico, diversas reflexões sobre o processo de ensinar e estudar foram nascendo e permitiram subsidiar as discussões apresentadas nas oficinas pedagógicas. Outras reflexões acerca do protagonismo do cotista PPI também se tornaram pauta nos debates dentro das ações sobre as questões étnico-raciais.

A EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA COMO UM DIREITO CONSTITUCIONAL

Sabe-se que a educação se configura como um projeto político de um país. É possível verificar por sua passagem ao longo da história brasileira. Diante disso, deve-se ter em mente que a escolarização da negritude brasileira, originou se envolto a disparidade e preconceitos que persistem até hoje. Ainda que amparado pela lei, a educação brasileira tem sua história pautada nas necessidades dos homens da classe dominante branca, segregando a população negra do acesso e da produção intelectual.

Com aproximadamente 11 anos, a lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto de 2012, garante juridicamente reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriun-

dos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos sendo os demais 50% das vagas para ampla concorrência. Acaba sendo considerada a política pública de maior impacto por evidenciar um mecanismo de reparação com finalidade de igualar o caminho para igualdade educacional entre negros e brancos.

Tal avanço tem-se destacado bastante na literatura descrita, assim como no material encontrado. Isso porque os estudantes negros têm-se tornado mais conscientes quanto aos seus direitos. Tornando os espaços acadêmicos cada vez mais como ambientes de debates e inclusões acerca das temáticas sociorraciais que ao se promover pedagogicamente, o aluno PPI se empodera, aceitando-se como tal a fim de assumir como protagonista na construção da sua identidade acadêmica, sentindo orgulho por conquistar espaços e classes que historicamente lhes foram privados.

A análise da Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC) da lei nº 12.990/2014 feita pelo o relator Ministro Roberto Barroso do Supremo Tribunal Federal (STF) foi julgada procedente pelo Tribunal, em uma reunião colegiada, de 06 de agosto de 2017, e determinou a seguinte tese de julgamento:³

É constitucional a reserva de 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública direta e indireta. É legítima a utilização, além da autodeclaração, de critérios subsidiários de heteroidentificação, desde que respeitada a dignidade da pessoa humana e garantidos o contraditório e a ampla defesa (STF – ADC: 41, 2017).

.....
3 <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=13375729>

A ponderação emanada desse relatório constituiu-se numa das bases da política de ação afirmativa ao abordar o debate sobre a diversidade cultural, a igualdade de oportunidade, a equidade e a justiça social relacionadas com a participação de pessoas negras (pardas ou pretas) nos concursos públicos.

Essa ADC contribui diretamente para auxiliar a composição de um conjunto de normas jurídicas e de princípios usados na aplicação de princípios que buscam defender grupos étnicos-raciais sofridos com a discriminação, a desigualdade e a exclusão de espaços sociais.

Nesse sentido, é imprescindível combater duas posições básicas inter-relacionadas com a questão étnico-racial: i. Crença de que alguns grupos de pessoas são superiores a outros. É mais sentida do que verbalizada, especialmente, nas microagressões cotidianas vivenciada pelo grupo marginalizado; ii. Somos uma sociedade miscigenada, na qual ninguém é diferenciado por ser, por exemplo negro. Propagada verbalmente, em frase, por exemplo, como “no Brasil, não existe racismo”⁴ formando-se uma representação social nas atitudes das pessoas.

A política de cotas raciais e socioeconômicas pode-se afirmar, com base na discussão em tela, que contribui para uma revolução profunda e silenciosa, nos modos de a sociedade brasileira lidar com a minoria. Haja visto a recente aprovação do projeto lei 5.384/20 na câmara dos deputados federais, que dispõe sobre a reformulação da lei de cotas para ingresso no ensino público federal, em 09 de agosto de 2023. Aprovação ocorrida após intensas articulações e debates com grupos contrários à acessão dessa minoria.

Entretanto, a dificuldade de acesso progressivo ao ensino superior é substituída pelo desafio de permanecer bem no meio acadêmico, sem reprovações cons-

.....

4 <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/20/mourao-lamenta-assassinato-de-homem-negro-em-mercado-mas-diz-que-no-brasil-nao-existe-racismo.ghtml>

tantes e com desempenho exitoso, contribuindo-se para uma formação significativa e transformadora. Capaz de compreender, enfrentar e superar as consequências de um racismo individual, institucional e estrutural (SANTOS, 2018 & ALMEIDA, 2019).

O balizamento educacional e jurídico conta com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana, que se destaca no art. 2º, § 1º:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p.1)

A construção, o reconhecimento e a propagação desses valores atitudinais contribuem para o fortalecimento de indicadores e ajudam a garantir a reserva de vagas na educação superior com base em critério étnico-racial.

Assim, torna-se relevante perceber o que o STF já decidiu e o que falta decidir sobre esse assunto. Em termos decisórios tem-se a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, realizada em 2012, sob a relatoria do Ministro Ricardo Lewandowski que examinou a compatibilidade entre a constituição federal e a reserva de vagas para acesso ao ensino superior. Ela foi analisada em atendimento à ação ajuizada pelo partido Democrático (DEM), que se fundamentou no: i. ao direito à igualdade e a vedação à discriminação, ao preconceito e ao racismo (CF/1988, arts. 1º, *caput*, III, 3º, IV, e 5º, *caput*, I, II, XLI e LIV); ii. Direito à educação e

ao princípio meritocrático (CF/1988, arts. 205, 206 e 208, V); iii. No princípio da proporcionalidade (CF/1988, art. 5º, LIV).

A corte julgou improcedente essa ação, por unanimidade. Porque considerou: a Igualdade Material, pois permite a participação mais equitativa de afrodescendentes na distribuição de bens sociais, na superação do racismo e na percepção depreciativa da raça presentes na sociedade brasileira. Avaliou-se, também, a meritocracia nos processos seletivos, tornando-se essencial considerar os critérios étnico-raciais para um ambiente acadêmico mais plural.

Assim, estabeleceu-se: a constitucionalidade de política de cotas com recorte puramente racial; a possibilidade de adoção dos sistemas de autodeclaração, de heteroidentificação ou de combinação de ambos para a definição dos beneficiários das cotas.

E o que falta o STF decidir são as particularidades da reserva de vagas para acesso ao serviço público (por meio de concurso). Porque há a impossibilidade de entender para os autos (análise da lei nº 12.990/2014), em três argumentos: diversamente do direito à educação, não se poderia invocar um direito fundamental à cargos públicos. Contra argumenta-se: em ambos os casos o que está em jogo é tão somente: o de concorrer em igualdade de condições como decorrência dos princípios: da Isonomia (equidade); da impessoalidade (impedir discriminações e privilégios); da Moralidade (evitar ações que visem confundir, dificultar ou minimizar direitos dos cidadãos e cidadãs).

Aduz-se à questão de mérito nos concursos. Defesa: o próprio acesso ao ensino superior e aos concursos é para corrigir historicamente o ponto de partida dos concorrentes, diminuído o desequilíbrio entre os menos favorecidos.

O sistema de cotas – dupla vantagem para os beneficiários? Contraposição do STF: a reserva de vagas instituída pela Lei nº12.990/2014 é adequada para ga-

rantir a igualdade material entre os cidadãos para superar o racismo estrutural e institucional ainda existente na sociedade brasileira e visa promover a melhor distribuição de bens sociais e a promoção do reconhecimento da população afrodescendente.

Por fim, a existência de uma política de ação afirmativa para ingresso de negros em universidades públicas não afeta a adequação da presente medida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O impacto de uma sociedade excludente afeta diretamente as questões pessoais e acadêmicas dos estudantes PPI. Daí a necessidade de se entender a inter-relação entre a sociedade, a vida pessoal e a acadêmica por meio de ações didático-pedagógicas reflexivas estabelecidas conscientemente entre educadores e educandos. Criam-se assim condições para entender os fatores que podem intervir no insucesso desses graduandos e ameaçar as suas permanências no ensino superior. Exemplos disso são as adversidades socioeconômicas, a falta de estruturação familiar, as dificuldades emocionais etc. Isso corre o risco de contribuir para aumentar a desmotivação, tornando-se dessa maneira a necessidade de uma aproximação mais efetiva entre a prática educativa universitária, a promoção da equidade étnico-racial e o apoio pedagógico ao cotista PPI para criar um suporte capaz de oferecer um trabalho em conjunto para auxiliar na promoção do sucesso acadêmico desses alunos.

Refletir acerca da promoção étnico-racial, da orientação educacional e pedagógica sob a perspectiva de normas afirmativas torna-se importante na medida em que o grupo que antes era excluído do meio universitário público passa a ter uma representação significativa. Destarte, é considerável notabilizar a importância de projetos de ensino que favoreçam a inclusão da comunidade negra. O Igual UFU atende não somente a

comunidade PPI, mas também outros os alunos com dificuldades acadêmicas, além de investigar repercussões importantes acerca do tema.

Outra questão importante a refletir é a criação de aporte teórico que oriente os estudos acerca do tema. Apesar de existir diversos materiais frente a literatura descrita, esse material não se encontra organizado de forma a ser utilizado como suporte aos detentores de conhecimento e aos alunos. É importante lembrar, que as leis de inclusão ainda são recentes no país. Tem-se um racismo de forma velada dentro das instituições que não é identificado, às vezes, pelo próprio aluno, fazendo-se necessário uma literatura fidedigna de obras de coloniais que possam empoderá-lo.

Em síntese, percebe-se que em termo de repercussão desse projeto de ensino nas execuções das oficinas pedagógicas, permitiu fazer um debate qualificado entre os discentes, permitindo-os a compreender substancialmente seus direitos fundamentais presentes, especialmente, na nossa constituição federal de 1988. E subsidiar ações laborais de orientação educacional e pedagógica aos graduandos da UFU, especialmente aos cotistas PPI. Por fim, cria-se possibilidades de estabelecer procedimentos representativos auxiliáveis na transformação de realidades estudantis e contributivos com práticas educativas de equidade étnico-racial no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

BRASIL. CNE. *Resolução nº 1, de 17 de julho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana[...]. MEC, 2004. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 02fev. 2021

_____. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 21jan. 2021.

_____. *Lei nº 12.990, de 09 de junho de 2014*. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 27 set. 2023.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro:1976.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. *História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão*. Paidéia (Ribeirão Preto), p. 15-30, 1993.

SALES, Alcígleles de Jesus; PASSOS, José Jovino Reis. *Educação uma questão de cor: a trajetória educacional dos negros no Brasil*. Brasil Escola, 2018.

SANTOS, Antônio Neto Ferreira dos. *Atitude de estudar como prática social no ambiente universitário: realidade empírica e concreta de graduandos*. 2018. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal

de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.303>. Acesso em 10 abr.2022.

_____, A. N. F. dos; MARQUES, A. de S.; NASCIMENTO, T. L. S. *Práticas educativas e equidade étnico-racial no Ensino Superior: apoio pedagógico ao cotista em tempos pandêmicos*. Revista Profissão Docente, [S. l.], v. 21, n. 46, p. 01–21, 2021. DOI: 10.31496/rpd.v21i46.1408. Disponível em:

<https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1408>. Acesso em: 27 set. 2023.

STF. Supremo Tribunal Federal. *ADC: 41 DF*, Relator: Min. ROBERTO BARROSO, Data de Julgamento: 08/06/2017. Data de Publicação: DJe Public 7/08/2017. Disponível em:

<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=13375729>. Acesso em: 27 set. 2023.

_____. Supremo Tribunal Federal. *ADPF: 186 DF*, Relator: Min. RICARDO LEWANDOWSKI. Data de Julgamento: 26/04/2012. Data de Publicação: DJe Public 20/10/2014. Disponível em:

<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>.

Acesso em: 27 set. 2023.

VALENTE, Júlia Leite; CRUZ, Mariane Reis; MARQUES, Gustavo Pessali. Sistema de cotas: o que é, quais os tipos e como funcionam? Jusbrasil, 27/04/2023. Disponível em:

<https://www.jusbrasil.com.br/artigos/sistema-de-cotas-o-que-e-quais-os-tipos-e-como-funcionam/1828347634>. Acesso em: 27 set. 2023.

WESTIN, Ricardo. Racismo estrutural mantém negros e indígenas à margem da sociedade. Agência Senado, 20/10/2022. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/01/racismo-em-pauta-2014-racismo-estrutural-mantem-negros-e-indigenas-a-margem-da-sociedade>. Acesso em: 27 set. 2023

*“É preciso pensar
o ensino superior
como campo da
produção e da
ressignificação do
conhecimento e do
acesso para todos.”*



OS DIFERENTES NÃO SÃO IGUAIS: POR UMA UNIVERSIDADE EQUÂNIME E PLURAL

Cairo Mohamad Ibrahim Katrib (FACED-UFU)

Jane Maria dos Santos Reis (PROGRAD-UFU)

PARA INICIAR

O presente estudo visa problematizar os desafios da promoção de equidade racial nas universidades por meio das políticas de ações afirmativas no Ensino Superior, em que se destacam a Lei 10639/2003 e a Lei nº 12.711/2012.

As universidades públicas brasileiras são

locus complexos que contraditoriamente precisam ser acessíveis ao povo, entretanto, estiveram por anos (e continuam) nas amarras das interseccionalidades menos afetadas pela estrutura social: patriarcado, branquitude, heteronormativa, eurocêntrica. Conseqüentemente configuram-se enquanto espaços públicos para poucos, em especial para os “diferentes iguais” assim como também minimamente preocupados com a democratização de seu acesso. Locais em suma e por muito tempo distantes e inalcançáveis por pessoas negras e pobres, pelo menos em sua maioria. Entremeio a este processo, o movimento negro perpetrando-se no percurso histórico e seus movimentos dialéticos, bem como nos direitos e necessidades da população afro-brasileira e traçando embates urgentes e necessários para o resguardo do povo negro.

Em termos epistemológicos, o mesmo fundamento persiste de que a universidade é para poucas pessoas. Por outro, lado, fruto de muita luta e resistência pautada pelo movimento negro em suas incansáveis batalhas num cenário imerso de racismo institucional, as PAA (Políticas de Ações Afirmativas) tomaram “corpo” de forma necessária, tardia e dialeticamente urgente, não apenas no ingresso, mas também nas possibilidades de permanência, ambas no ato de vínculo formal com os espaços acadêmicos em questão.

Nesse sentido, os estudos e análises aqui desenvolvidos buscam coser por meio de pesquisa bibliográfica e das escrevivências de sua autoria, alguns dos retalhos que compõe a intrigante trama da implementação da obrigatoriedade do ensino de “história e cultura afro-brasileira” nas arquiteturas curriculares de cursos superiores, bem como a implementação das cotas raciais mediante procedimentos de heteroidentificação. Elementos estes estratégicos para efetivamente endossar a importância da promoção de equidade na formação universitária, sob a fundamentação das normativas institucionais vigentes.

O problema do presente estudo, nesse sentido, consiste em refletir e dialogar sobre o papel da formação universitária e da universidade em si sob a perspectiva da valorização da diversidade étnico racial e da equidade por meio das políticas de ações afirmativas (PAA) na busca pela inclusão dos “diferentes”.

O objetivo principal é analisar a importância da implementação de políticas institucionais que atendam à diversidade posta nas universidades públicas por meio da ressignificação de saberes para além do tripé universitário no qual o ensino superior como campo da produção e da ressignificação do conhecimento e do acesso para todos, viabilizado pelas Leis nº 10639/03 e 12.711/12, também consideradas como políticas notoriamente conhecidas e reconhecidas enquanto reparação histórica e enquanto combate ao racismo e à discriminação.

Ora, o papel a universidade também se situa no exercício da autonomia e formação consciente de seus egressos e no seu compromisso com a ressignificação de saberes no ensino, na pesquisa e na extensão e o acesso a essas dimensões. E infelizmente se repete que universidade ainda é um espaço para poucos.

Por outro lado, as críticas e oposições a este coser antirracista que tenta combater veementemente quaisquer formas de estereotipização racial, de práticas discriminatórias, de tentativas de embranquecimento, de reforço à meritocracia e demais fatores que impedem a transformação do diferente em desigual, a sua inviabilização enquanto diferente histórico e o impacto da ausência de PAA nos espaços institucionais universitários enquanto forma de valorização de histórias e culturas de vidas negras.

DILEMAS DA IGUALDADE E EQUIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Um dos grandes questionamentos atuais em relação às ações afirmativas e sua efetivação nas universidades públicas diz respeito a políticas institucionais de ingresso e permanência de estudantes cotistas por meio da reserva de vagas destinadas a cotas raciais. Para além de um desafio que requer sensibilidade e vontade política dos gestores institucionais, as universidades enfrentam posicionamentos míopes, mas pensar essas ações afirmativas com olhares que dificultam ver longe a significância, a positividade e a necessidade de propósitos institucionais que efetivem um exercício contínuo de repensar valores e práticas primando pela valorização da diversidade e da equidade em relação as pessoas que compõem o espaço da universidade, combatendo à exclusão em seus diversos sentidos (social, religioso, racial, de gênero, dentre outros) e, em especial, concretizando políticas de garantias de direitos como prioridades institucionais.

Parece utópico, mas é necessário não só pensar o papel da formação universitária, como também o da garantia de conclusão exitosa da graduação, da pós graduação, da participação em propostas de extensão e de pesquisa que olhe para os diversos atores sociais que fazem parte do espaço universitário e para as variadas etapas da formação desse público que não se vê representado na produção dos conhecimentos, nos conteúdos abordados, nas pesquisas realizadas e nas representatividades nos espaços acadêmico-administrativos.

Os três termos mais usados correntemente quando tocamos na necessidade de diminuir a desigualdade étnica, racial ou social no Brasil são: inclusão, cotas e ação afirmativa. É comum que os organismos do Estado falem em políticas de

inclusão para referir-se ao sistema de cotas ou de outras formas de ação afirmativa. (CARVALHO, 2016, p. 15)

Mesmo que, nas últimas décadas, a educação superior tenha se transformado e seu público tenha mudado, fazendo do espaço acadêmico diverso e plural, essas especificidades não foram consideradas nas tomadas de atitudes para a valorização das pertencças dos diferentes neste espaço, uma vez que, as universidades ainda enfrentam dificuldades na implementação de políticas institucionais que atendam essa nova realidade.

É evidente que a universidade traz arraigada na sua concepção a produção científica como o pilar principal de sua atuação, porém o tripé universitário é o balizador que movimenta a pluralidade no espaço acadêmico, o que nos faz conceber na atualidade as instituições de educação superior como lugar da vivência, da experiência, da alteridade da produção de conhecimentos voltados para a transformação sociocultural da sociedade que se encontra inserida.

Se a universidade se diz compromissada com a ressignificação de saberes, o reconhecimento das diferenças deveria ser o pilar central, o alicerce das suas ações educativas seja de ensino, de extensão ou de pesquisa. Assim haveria a equiparação dos conhecimentos produzidos, a valorização das diferenças raciais, culturais, étnicas, dentre tantas e, ainda, proporcionaria melhores condições de acesso e permanência de estudantes nas universidades. Portanto, esse pilar sustentaria também o exercício da autonomia e da formação consciente de seus egressos, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais ou culturais.

As nossas experiências históricas evidenciam que o cerceamento de oportunidades a educação em suas diversas modalidades sempre se fez presente na história do país e tentaram mascarar as desigualdades herdadas. Se olharmos para a história da educação e do negro

no Brasil, por exemplo, é nítido que ainda hoje, século XXI, as discrepâncias em relação ao acesso à educação de brancos e de afrodescendentes é uma constante, herança das trampolinagens de grupos sociais elitizados que tentaram cercear o direito a educação a população escravizada, liberta, mesmo que fosse colocada como acesso a todos os brasileiros.

A universidade espelhando a redenção de Cam, assemelhando-se à história ensino superior público brasileiro, tendo em comum a busca inalcançável pelo embranquecimento da população negra cuja meta, naquele cenário, era desaparecer com as pessoas da raça negra em no máximo três gerações futuras ou abordar diversas e controversas teorias raciais.



Figura 01: A redenção de Cam (pintura a óleo sob tela da autoria de Modesto Brocos, 1985). Fonte: Acervo Museu Nacional de Belas Artes – Rio de Janeiro, 2024.

As estatísticas evidenciam que essas rugas históricas estão presentes também na universidade, median-do pontos de vistas e cerceando a efetivação de muitas ações afirmativas. Mesmo com a expansão universitária e com as novas políticas de ingresso, a evasão e retenção é uma realidade entre os alunos trabalhadores oriundos de camadas populares. Nesse grupo se encontram os afrodescendentes, evidenciando que a universidade ainda é um espaço para poucos.

É preciso pensar o ensino superior como campo da produção e da ressignificação do conhecimento e do acesso para todos. Então, cabe a universidade rever continuamente suas ações institucionais, para que todos que ali se encontrem se percebam como parte integrante daquele ambiente, podendo usufruir das mesmas condições e oportunidades.

Mesmo não fazendo parte das ações institucionais ou pedagógicas das universidades na maioria dos casos, o racismo, o preconceito de marca, as cotas, as questões de gênero, o racismo religioso, institucional, estrutural e tantos outros, são pautas constantes no cotidiano da universidade. A discussão, o entendimento e o combate a essas práticas discriminatórias deveriam compor políticas educacionais, projetos pedagógicos, pesquisas e ações extensionistas, chegando a toda universidade. Contudo, uma grande cortina de fumaça encobre diuturnamente tais situações e aquilo que não se enxerga aos olhos de quem se encontra vendado, não requer ser combatido ou extirpado.

Defendemos que cada instituição crie suas políticas internas para a inclusão dos diferentes, a fim de garantir a pluralidade no/do espaço acadêmico e a permanência da democracia como mediadora dos processos formativos, fazendo com que a diversidade em seu sentido plural seja questão central nas pautas institucionais e na efetivação de suas ações propositivas e na sua efetivação.

Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 40), destaca que a universidade tem como princípio a produção do conhecimento e o que é ali produzido pode ser ou não aplicado na/pela sociedade. Dessa forma, esse conhecimento científico acaba se mantendo fragmentado e desconexo da realidade na qual se encontra inserida. Por isso, um dos grandes desafios da atualidade a ser enfrentado pela universidade pública no Brasil passa pela disposição de refletir sobre o conhecimento que produz e socializa, a quem ele destina, a quem ele representa e qual epistemologia referenda.

Os diferentes não são iguais. Pensando nessa assertiva, podemos destacar que a universidade precisa valorizar a conexão entre ensino, extensão e pesquisa na produção de um conhecimento plural, valorativo, com significados que atendam as demandas de seu público, de modo que este seja partilhante, coletiva e colaborativa no desenvolvimento de percursos formativos mais humanizadores e sensíveis e na valorização e reconhecimento das pertencas identitárias de seus atores, referendando a função social da universidade pública que é a de ofertar ensino de qualidade, voltado para a superação das desigualdades sociais, culturais, dentre outras.

INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS: FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS

Segundo Daflon, Feres Júnior e Campos (2013) as ações afirmativas, de modo geral, podem ser definidas como medidas redistributivas que objetivam alocar bens para grupos específicos, isto é, discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e/ou cultural passada ou presente. Segundo os autores as políticas de equiparação ou as medidas compensatórias só foram

adotadas no Brasil a partir do processo de redemocratização, quando diferentes grupos e organizações sociais, antes silenciados pelo regime autoritário, passaram a demandar direitos abertamente.

Tal cenário é parte constitutiva dos marcos das mudanças que ocorreram por meio da consolidação do debate sobre as iniquidades raciais no Brasil visibilizadas pelo movimento negro desde a década de 1980 como também a apropriação dessas demandas, mesmo que parciais, pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, em especial, de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Nessa perspectiva, algumas instituições começaram a implantar (por motivos variados, muito provavelmente motivadas por termos de ajustes de conduta e/ou pressão do movimento negro), a partir de meados de 2003, políticas afirmativas como prioridade institucional, iniciando um movimento em que universidades e institutos federais se viram condicionadas a se adequar à nova Lei e ao seu cumprimento, inserindo nos processos seletivos as ações de ingresso dos pobres, pretos, pardos e indígenas. É nítido que esse processo passaria por muita luta antes de sua consolidação e que muito certamente a maioria dos processos de implementação da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2013, ocorreu em virtude das pressões e movimentos de coletivos negros, bem como via mecanismos de fiscalização, como por exemplo, o Ministério Público Federal.

Pensar a diversidade no seu sentido plural é percebê-la como “política de diferença” (MOEHLECKE, 2009), pois ela deve ser articulada aos múltiplos sentidos que representa, ou seja, relida tendo como parâmetro a ideia de equidade e da diferença.

Na educação de modo geral, o olhar para o diverso foi possibilitado pelas políticas públicas implementadas a partir dos anos de 1990, permitindo o desenvolvimento de propostas metodológicas de valorização das

diferenças na educação, mesmo que para muitos pesquisadores essas políticas acabem engessando muitas ações institucionais.⁵

Dentre essas políticas destacamos a Lei nº 10.639, promulgada em 2003. Com ela houve a regulamentação do trato ao conceito de diversidade, por meio da proposta de abordagem pedagógica da temática étnico-racial. A inserção desta se deu também por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, estabelecendo parâmetros de inserção de conteúdos e/ou temáticas e de sua abordagem.

No campo do político, o cumprimento dessa legislação, propôs novos olhares para nossa formação cultural, promovendo mudanças na postura e na forma de ver, lidar e respeitar o outro. Mesmo assim, o verbo *mudar* na atual conjuntura para ser conjugado, de fato, depende muito da sensibilidade e da criticidade com que vai ser utilizado e aplicado pelo educador, da mesma maneira que o respeito às diferenças. Esta precisa permear as ações de todo educador, independente do espaço e do nível de formação com o qual lida. Na universidade, o exercício da diversidade, deve ser efetivado observando a via de mão dupla do ensinar e do aprender, envolvendo docentes e discentes na concretização de ações pedagógicas multidisciplinares.

O ensino superior brasileiro tem um grande desafio para este século que é inserir temáticas ligadas à diversidade nos seus mais diversos cursos e competências curriculares, não como ação isolada, mas como política institucional que privilegie a formação profissional e humana de forma uníssona, valorizando e respeitando as diferenças.

Não podemos deixar de frisar como argumenta Castanhos e Freitas (2006) que o engajamento social da

.....

5 O Brasil possui o Programa Diversidade na Universidade desde os anos de 1990. O mesmo foi sofrendo modificações para atender as demandas institucionais e os acordos governamentais firmados com órgãos internacionais, dentre elas as propositivas da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata da ONU, aonde foram inseridas ações afirmativas contra o racismo e a discriminação neste programa.

universidade se conecta a construção de conhecimentos voltados para a promoção e para o desenvolvimento da cultura, da ciência, da tecnologia e do próprio homem enquanto agente social. E complementa afirmando: “A universidade é essencial para a criação, transferência e aplicação de conhecimentos e para a formação e capacitação do indivíduo, como também para o avanço da educação em todas as suas formas” (CASTANHO; FREITAS, 2006, p. 94).

Um dos marcos legais que referendou garantia de direitos a sociedade brasileira foi a Constituição brasileira de 1988, que no seu Artigo 1º, referenda a garantia da “dignidade da pessoa humana”. Esse documento tem como princípio da igualdade de direitos. Entretanto é sabido da complexidade de alcance desse propósito. Essa ideia é um mero aparato constitucional que não condiz com a realidade socioeconômica, cultural do Brasil, pelo contrário só nos faz enxergar que há desigualdades latentes que refletem na nossa realidade.

É interessante pensarmos as questões raciais no cenário educacional brasileiro como campo de lutas, disputas e embates, numa tentativa de promoção da visibilidade e do protagonismo negro contra as inúmeras tentativas de silenciamento e apagamento. Criou-se historicamente barreiras de acesso à educação a negros, dificultando seu ingresso na escola por ser negro ou escravizado, processo centenário de imposição de critérios tendenciosos para cercear o contato do povo preto à educação, o qual vimos ser reproduzidos de forma velada e aberta na sociedade atual, tendo outros personagens, outros formatos, prevalecendo as ideias racistas de diminuição do potencial intelectual da população afrodescendente.

Em se tratando das últimas décadas, as transformações relativas as questões raciais no Brasil, não só reascenderam a discussão sobre essa visibilidade necessária como reabriram feridas históricas propiciando emergir discussões silenciadas que, de forma mais evi-

dente, passaram a fazer parte da agenda de exigências políticas e históricas do movimento negro nacional.

Essas reivindicações, em especial na educação, estiveram e estão envoltas de um conjunto de ações legais voltadas para a positivação de uma educação antirracista, seja como políticas de Estado ou ações isoladas. Grande parte delas incentivando o acesso dos negro/negras/pardos nos diferentes níveis da educação formal e, também legitimando o reconhecimento histórico e social da cultura e da história africana e afro-brasileira nos espaços escolares e na própria sociedade.

Para se chegar a uma política de Estado foi preciso que o discurso combativo do movimento negro reivindicasse a duras penas a inserção da temática racial na pauta política e essa conjuntura de transformações se deu em diferentes contextos e épocas. Aqui destacamos na cena política a articulação de diferentes frentes contra a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância racial em suas mais diversas nuances, dentro da I, II e, em especial da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, a Xenofobia e a Intolerância correlata, realizada em 2001, em Durban, na África do Sul.

Esse evento proporcionou que, em 2003, a temática racial viesse a fazer parte das políticas públicas de combate à discriminação racial na estrutura oficial da legislação nacional, com a promulgação da Lei n. 10.639/03 e a Lei 12.228/10.

A Lei 10.639/03 também trouxe desdobramentos importantes como a criação da SEPPIR – Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial e de inúmeras outras políticas de Estado. A exemplo disso, a Lei 12.228 de 2010, permitiu a oficialização do Estatuto da Igualdade Racial, oficializando um conjunto de regras e princípios jurídicos voltados a coibir a discriminação racial e a estabelecer políticas para diminuir a desigualdade social existente entre os diferentes grupos raciais, fundamentais para definir os casos de racismos e diferenciar juridicamente racismo de injúria racial.

Esse cenário de esperança é também um espaço

de frustrações, em especial quando percebemos que a educação que deveria combater veementemente o racismo e o preconceito racial, valorizando o reconhecimento e a importância dos africanos para a história brasileira que, infelizmente, ainda privilegia uma formação presa ao viés eurocêntrico negando o papel e a história africana e afro-brasileira como conhecimento essencial para promover uma releitura da sociedade.

EM BUSCA DE RESPOSTAS EQUÂNIMES E POSSIBILIDADES ANTIRRACISTAS: LEGISLAÇÃO PERTINENTE E POLÍTICAS AFIRMATIVAS DE INCLUSÃO

Compreendemos que as ações afirmativas, no contexto da legislação vigente, por si só, não são capazes de combater o racismo, a discriminação e os diversos tipos de facetas assumidas, ou das máscaras usadas para ir contra as medidas compensatórias propiciadas pelas políticas afirmativas, dentre elas o discurso do país “miscigenado”, da “igualdade constitucional que reforçam os discursos de meritocracia em torno da não expansão ou necessidade de termos esse tipo de legislação no país.

É preciso incitar novas posturas; é preciso um corte cirúrgico preciso a fim de descortinar olhares que ainda enxergam um país miscigenado e não racista; é preciso conhecimentos escolares e acadêmicos que valorizem e priorizem outros conhecimentos e outras formas de leitura da realidade que não sejam padronizados pela perspectiva eurocêntrica e europeia. É latente a necessidade da ressignificação de posturas raciais em que o diferente não seja transformado em “desigual” e não concebido como “diferente histórico”.

A lente da diferença, do diverso, do plural poderá proporcionar irmos contra aos padrões impostos, rompermos com os modelos de sociedade, de educação que não valorize as diferenças e os diferentes. Desse modo é preciso combatermos a visão linear, hierarquizante

de sociedade, de cultura e de produção e acesso ao conhecimento, potencializando a valorização do pertencimento étnico-racial no campo do ensino, da extensão e da pesquisa, mesmo quando não se efetive continuamente o comprometimento do poder público em fazer valer todo o arcabouço legal existente voltado para a Educação das Relações Étnico-Raciais referendando ações pedagógicas voltadas para o cumprimento da Lei nº 10.639/03 e suas formas de regulamentação.

Nesse caminho, frisamos o papel da Lei 10.639/03 no cumprimento dos novos ditames do Ensino de História, posto que perspectivas se consolidam no sentido de que não são mais aceitáveis interpretações balizadas numa história tradicional, simbolicamente erigida como história política, matizada nos feitos dos grandes homens, organizada temporalmente numa linearidade e dada a ler como verdade única.

Precisamos compreender como realmente a inclusão, o exercício da diversidade, a manutenção de ações afirmativas nos diferentes espaços formativos pode romper com o modelo eurocêntrico de conhecimento e de sociedade, haja vista que a difusão do mesmo não corrobora para o exercício permanente da pluralidade de pensamentos e concepções que colocam as questões raciais em pé de igualdade no cenário da produção de conhecimentos.

As cotas são uma forma concreta de partilha de poder, benefícios e bens – ou, no nosso caso, cotas nas universidades. Falar de cotas é falar de divisão de poder e de riqueza, material ou imaterial. Sabemos que as vagas em uma universidade pública são um bem escasso no Brasil e, por isso mesmo, representam o acesso ao poder e ao controle do Estado e da sociedade por parte do grupo branco dominante. Neste contexto, as cotas significam a possibilidade concreta de dividir esse poder, concentrado pelos brancos,

com negros e indígenas. Como fatias que fossem reservadas para diferentes pessoas, as cotas representam um percentual mínimo de vagas para que se alcance um grau moralmente aceitável de igualdade étnica e racial na sociedade brasileira. Por trás da ideia de cotas está a convicção de que as vagas das instituições públicas de ensino superior não podem ser alocadas apenas para um grupo étnico, racial ou social, porém que haja equinamidade na sua distribuição. As cotas são, portanto, uma reserva de um número fixo de vagas ou de outro tipo de recurso ou benefício. (CARVALHO, 2016, p. 15)

No campo da educação superior, sabemos que esta se fez e se refaz marcada por seu caráter elitista e excludente. Às elites brancas sempre foram asseguradas a excelência educacional. Aos demais sujeitos negros (pretos e pardos) a educação ofertada vislumbra e vislumbra lutas diárias para acessar o conhecimento em sua integralidade, em permanecer nos espaços de produção de conhecimento acadêmicos e de serem vistos como protagonistas desses espaços, salvo raras exceções.

Se levarmos em consideração as estatísticas do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2014), veremos que nos últimos anos a população autodeclarada branca teve uma diminuição considerável, do mesmo modo que houve um crescimento dos autodeclarados afrodescendentes. No espaço universitário, discrepâncias ainda são perceptíveis em relação a presença de negros, pardos e de outros grupos minoritários no ambiente universitário, mesmo que atualmente sejam maioria, reforçando o que historicamente tem ocorrido no contexto brasileiro.

Esses dados atuais se comparados com os do ano de 2003, nos apresentam um crescimento dos afrodescendentes, porém eles ainda continuam invisíveis em vários espaços, inclusive nas universidades. Não pode-

mos negar que a presença dessas pessoas seja atribuída às políticas de acesso ao ensino superior gratuito, porém elas, por si só, não são capazes de romper com a invisibilidade intencional que mascara a atual realidade das universidades em relação ao seu público. É perceptível que na universidade existe duas vias lineares e paralelas que condicionam as pessoas a estarem de lados opostos, definidos pelo fenotípico racial. As ditas “minorias” (na realidade é a maioria), a quem essas políticas institucionais de valorização das diferenças deveriam atender, garantindo a sua permanência e a sua promoção acadêmica, acaba tendo efeito controversos, pois só intensifica a discrepante realidade racial nacional, estampadas nos índices e gráficos como meras estatísticas, mas na universidade e na sociedade são vidas humanas ceifadas pelo estigma racial que só aumentam o cruel abismo monocromático entre brancos e pretos.

Segundo a Agência Brasil (2019)⁶ no Informativo das Desigualdades Sociais por Cor e Raça, no IBGE e também nos dados contidos no Suplemento de Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua - PNAD, a proporção de pessoas pretas e pardas no ensino superior nas instituições públicas brasileiras aumentou significativamente nos últimos anos. Em 2018 esse percentual foi de 50,3%, o que contabiliza um percentual de 55,8% da população brasileira. Nas universidades e faculdades públicas, pela primeira vez pretos e pardos são a maioria.⁷

Se estatisticamente os dados apontam que pretos e pardos sejam numericamente maioria nas instituições superiores nacionais, aonde eles se encontram que não

6 Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html> Acesso em: 23 nov. 2023.

7 Vale salientar ainda que: A proporção de jovens de 18 a 24 anos pretos e pardos no ensino superior passou de 50,5% em 2016 para 55,6% em 2018. Entre brancos, a proporção é de 78,8%. Na mesma faixa etária, no número de pretos e pardos com menos de 11 anos de estudo e que não estavam frequentando a escola caiu de 30,8% em 2016 para 28,8% em 2018, enquanto o indicador para população branca é de 17,4% [...] Os que já haviam concluído o ensino superior somavam 36,1% dos brancos e 18,3% dos pretos e pardos, enquanto a taxa de ingresso no terceiro grau é de 53,2% entre os brancos e de 35,4% entre pretos e pardos.

são vistos nas salas de aulas?

Outra realidade que merece destaque é a V Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais, produzida em 2018 pela Andifes-Associação Nacional dos /dirigentes das Instituições Federais de Ensino, evidencia que os negros, as mulheres, os alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas e os estudantes com renda per capita de até 1,5 salários mínimos são a maioria nas instituições federais, ou seja, 70% dos universitários brasileiros.

Quando aplicamos o recorte regional, a maioria dos estudantes universitários sobrevive com menos de meio salário mínimo ou dependem dos programas de assistência estudantil ou de algum outro recurso disponibilizado como as bolsas para assegurar à permanência e permitir a conclusão do curso de graduação. Entretanto, o acesso a essas políticas de permanências são mínimas e não alcança uma porcentagem mínima de pessoas que necessitam desses recursos para se manterem nas universidades. Outro aspecto que se encontra nas entrelinhas dessa realidade diz respeito a forma como esse novo momento é recebido nas universidades, pois as novas formas de ingresso mudaram, mas a universidade e o repasse de recursos ainda não conseguem acompanhar o ritmo dessas mudanças, pois principalmente no que tange ao repasse de recursos, este não acompanha as demandas reais, ainda mais quando se leva em consideração simplesmente a condição social, deixando de lado a situação racial do estudante.

Esses dados servem também para elucidar a imagem deturpada de que as universidades públicas brasileiras são frequentadas pelas elites brasileiras. Contudo, ainda apontam para a necessidade de ações afirmativas concretas que permitam pretos, pardos e alunos trabalhadores de baixa renda usufruírem, de fato, dessas instituições de ensino, rompendo com um viés histórico de segregação e elitização dos espaços de produção de co-

nhecimento.

Esse novo público não se vê representado no espaço da universidade e nem pelas ações institucionais consideradas aos olhos das universidades como políticas de permanência. E quando o assunto é reconhecimento a situação é catastrófica. Na sala de aula o tratamento dispensado pelos docentes aos alunos brancos não é o mesmo dado aos discentes negros e sem poder aquisitivo elevado. As oportunidades de acesso as pesquisas, são ainda ditadas pelos tradicionais coeficientes de rendimento acadêmico e os alunos pretos, pardos e de baixo poder aquisitivo são trabalhadores e precisam conciliar estudo e trabalho. Tais assertivas nos abrem de possibilidades para afirmarmos que as ações afirmativas atuam muito mais como medidas compensatórias do que como ação permanente das políticas públicas.

Percebemos que a falta de ações afirmativas pontuais que se atentem a esses aspectos precisam ser concretizados nas universidades visando por meio de oportunidades a equidade de ascensão social e cultural para essa população. Pretos e pardos, alunos trabalhadores precisam se sentirem representados para além de dados estatísticos. Necessitam terem suas histórias e suas culturas valorizadas e ensinadas; sua realidade socioeconômica levada em consideração. É preciso se reconhecerem nos docentes, pois onde estão os professores pretos e pardos nas universidades? É necessário ações institucionais efetivas voltadas para o ressignificar do espaço acadêmico rompendo com esse modelo de universidade que por mais que se aparente democrático, ainda é excludente e discriminatório.

As estatísticas atuais apontam alterações do perfil dos ingressantes das universidades públicas brasileiras. A expansão do acesso à educação superior pelas camadas populares e afrodescendentes aumentou significativamente, em especial na última década, incentivada pela política de ingresso baseada nas Cotas. A Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, instituiu

reserva de 50% das vagas em todos os cursos nas instituições federais de ensino superior, levando em conta critérios sociorraciais.

Salientamos que, a provação da Lei Federal 12.771, no ano de 2012, tornando obrigatória a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas, alunos de escola pública e de baixa renda nas instituições federais de ensino superior e técnico, configura como uma importante tentativa de inclusão deles no Ensino superior. Tal processo é resultante do conjunto ações voltadas para a inserção de medidas inclusivas proporcionadas pelo Governo Federal, a partir do ano 2003, incentivando as Instituições de Ensino Superior a construir ou implementarem políticas de ampliação do acesso à universidade no país.

Desde então, como já frisamos a discussão acerca das ações afirmativas se fazem presentes no cenário político e jurídico nacional, numa tentativa de efetivar medidas compensatórias aos processos históricos de negligência, discriminação e silenciamento do acesso das camadas populares, em especial pretos pardos e indígenas ao ensino superior e técnico ofertados por instituições públicas no país.

Nessa perspectiva, vale frisar que historicamente as ações afirmativas no Brasil se encontram embebidas num cenário de inúmeros debates, margeados pelas mudanças ocorridas no contexto educacional, social e cultural. Nas últimas décadas, um dos grandes desafios da educação brasileira está em combater o racismo, o preconceito e as dificuldades de acesso de pretos, pardos e indígenas as instituições de ensino e sociedade de modo geral, bandeira já levantada pelos movimentos negros e por vários pesquisadores das questões raciais no Brasil.

É também possível pensarmos todo esse cenário por um outro prisma. Políticas de Estado, como a Lei nº. 10.639/03 que institui o ensino da história e cultura dos africanos e afrodescendentes em todos os níveis da educação formal, a Lei nº. 12.711/12, a qual dispõe so-

bre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, dentre outras com inúmeros desdobramentos, propiciaram nos últimos anos reflexões interessantes, permitindo repensarmos posturas, valores e posicionamentos históricos abertos por mais de quatrocentos anos de história no Brasil, abalando as estruturas e as conjunturas de um modelo hegemônico de sociedade que silencia o protagonismo de grande parte da população diferenciada pela cor da pele.

Essas transformações não se deram por acaso. Nas últimas décadas, a luta do movimento negro e suas reivindicações foram propiciadoras de uma reavaliação do cenário educacional nacional, inclusive do ensino superior, uma vez que propôs modificações substanciais nas bases pedagógicas, promovendo um questionamento crítico acerca do currículo hegemônico, eurocêntrico adotado e evidenciando a necessidade de compreensão da realidade de forma plural e múltipla a ser explicitada não só nos conteúdos, mas na forma de tratamento e abordagem dos afrodescendentes dentro e fora do espaço escolar.

No caso da educação superior brasileira, as universidades públicas, nos últimos anos, passaram por um reordenamento de posturas em relação à formação acadêmica, o que abriu possibilidades de diálogos com as questões raciais, reconfigurando o acesso e a inserção dos grupos antes excluídos e invisibilizados nas instituições de ensino superior.

Estudiosos como Hasenbalg (1979) e Henriques (2001), destacam em suas pesquisas que, bem antes da concretização das políticas públicas de incentivo ao processo de ingresso e democratização do espaço universitário, as universidades brasileiras, em sua maioria, privilegiavam um processo de ingresso em que o conhecimento exigido era exclusivamente conteudista e voltado para atender apenas alguns grupos sociais, e que mudanças nesse processo eram necessárias. Por esse

motivo, apontavam a necessidade de rever essa condição. Os referidos autores já sinalizavam à época, que uma forte pressão sobre o sistema educacional se concretizaria, reivindicando a expansão do ensino superior no país, fato que realmente ocorreu, em especial, nos últimos 10 anos.

Com isso, o acesso à universidade pelas camadas populares e, em especial pelos afrodescendentes, aumentou significativamente, mas a garantia crescente dessa inserção não abarcou o direito à igualdade e o reconhecimento a diferença. Mesmo porque as oportunidades de ingresso à educação superior ainda têm sido o grande nó desse processo em que a equidade e o direito à qualidade são ainda alicerces em construção desse caminho sinuoso, que reivindica uma educação inclusiva, antidiscriminatória e autônoma, voltada para a efetivação dos direitos humanos das populações afrodescendentes. Que luta por transformar a universidade, consiga fazer imperar uma produção do conhecimento que valorize a etnicidade, que a formação profissional não seja mediada pela cor da pele e que a ocupação dos diferentes postos de trabalho sejam locais da diversidade de rostos e não de padrões pré-determinados;

PROVOCAÇÕES FINAIS

É nítido que as estruturas pedagógicas hegemônicas ainda direcionem a identidade da educação no país pautadas em fundamentos colonizadores e insatisfatoriamente representativos. As universidades conduzidas por suas gestões superiores são reticentes em aprovar mudanças na sua estrutura, de rever sua concepção pedagógica e administrativa para atender o ingresso e o ensino das camadas populares e repletas de inúmeras interseccionalidades. Muitas preferem caminhar por uma via de mão única já consolidada tradicionalmente. Entretanto, fissuras na sua base conceitual tem ocorrido, seja por pressão popular ou de diferentes coletivos

dentro das universidades que cobram o cumprimento da legislação vigente e colocam as pautas antirracista em debate.

Por mais que a atual conjuntura legislativa reconheça o valor da temática étnico-racial nas mais diferentes perspectivas e situações educacionais e os dados estatísticos comprovam o aumento de pretos pardos na educação superior, é evidente a falta de políticas de permanência destes sujeitos no ambiente universitário, sendo este um agravante, pois a entrada de pretos e pardos nas universidades em ascensão, por si só, não resolve um problema que é histórico, ou seja, o da garantia de oportunidades iguais para as pessoas “diferentes”, no caso pretos, pardos e brancos. Esse fator reverbera negativamente entre os afrodescendentes que se veem obrigados, em grande maioria, a abandonarem a educação superior, pois são inúmeras as práticas discriminatórias e adoecedoras, racistas e preconceituosas ali existentes, fazendo com que negro e negras não se sintam representados ou parte integrante desses espaços e, também, ao perceberem que as universidades não são para alunos trabalhadores, a opção é buscar a luta pela sobrevivência, na maioria dos casos.

Essas dificuldades ainda persistem para inúmeras universidades, posto que não foram construídas e projetadas para ser um espaço de todos e para todos. No tocante aos desafios enfrentados podemos evidenciar que talvez isso ocorra em virtude das dificuldades de percepção do espaço acadêmico como local da inclusão e da diversidade. Exemplo disso pode se dar pelas formas como as questões raciais são vistas e tratadas por muitas instituições de educação superior.

Historicamente, os condicionantes que ainda imperam na discussão dessa temática em grande parte reforçam e referendam quadros sociais, culturais, políticos e ideológicos que colocam as questões raciais, em especial as ligadas ao papel dos afrodescendentes e indígenas no Brasil, numa perspectiva de análise eurocên-

trica, fruto de um passado histórico construído de forma lacunar privilegiando as elites e silenciando grande parte da população.

Há uma mudança em curso e indubitavelmente as Leis 10639/2003 e a 12.711/2012 corroboram significativamente neste processo, que é notoriamente percebido nos diversos espaços institucionais que passam a ser transitados por corpos negros. Por outro lado, são inúmeros os desafios, tensões e complexidades que se desdobram da necessidade latente de saber acolher, lidar e relacionar institucionalmente com esses corpos respeitando seus respectivos lugares de fala e história de vida, racialmente marcados por estigmas, preconceitos extremamente violentos que insistem em se fazerem presentes cotidianamente nas relações de ensino, pesquisa e extensão dentro do *locus* universitário.

O desafio posto, portanto, é alinhar estrategicamente formas de implementação das legislações antirracistas às normativas institucionais, formulando, nesse alinhavo, políticas de ações afirmativas sólidas e coerentes com o perfil identitário das pessoas negras que fazem ou desejam fazer parte da comunidade universitária.

REFERÊNCIAS

ANDIFES [ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR]. *V Pesquisa nacional do perfil socioeconômico e cultural dos (as) graduandos(as) das universidades federais*. Brasília, DF: 2019. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/v-pesquisanacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/> . Acesso em: 27set. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf . Acesso em: 24 maio 2021.

_____. *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, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.html . Acesso em: 10 out. 2017.

_____. *Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm . Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. *Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.html . Acesso em: 01 set. 2018.

_____. *Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm Acesso em: 01 set. 2018.

_____. Ministério da Educação/Secad. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica*. 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 27 set. 2021.

CARVALHO, Jose Jorge. *A política de cotas no Ensino Superior: Ensaio descritivo e analítico do mapa das ações afirmativas no Brasil*. Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na pesquisa CNPq/Universidade de Brasília, Ministério da Educação, 2016.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.27, p. 85-92. 2006. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4350>. Acesso: 30 jun. 2021.

DAFLON, V.; FÉRES JUNIOR, J.; CAMPOS, L. Ações afirmativas raciais no Ensino Superior público brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, abr. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100015>.

HASENBALG, C. *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

HENRIQUES, R. *Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90*. Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2001.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, 2009, vol. 39, nº 137, p. 461-487. out. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2011). [A Encruzilhada da Universidade Europeia](#), *Revista do SNE Sup*, 41.

“Ações afirmativas são atividades propostas pelo Poder Público com o intuito de compensar e igualar um público determinado, que historicamente se viu alijado de iguais oportunidades de vida digna.”

MARCOS NORMATIVOS E POLÍTICAS INSTITUCIONAIS PARA CONCRETIZAÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Cândice Lisbôa Alves (PROAE-FADIR-UFU)

INTRODUÇÃO

O presente artigo se propõe a fazer revisão teórica sobre as atividades normativas referente às políticas de ações afirmativas existentes e em fase de implementação na Universidade Federal de Uberlândia, em paralelo com a análise de ações já estabelecidas que se inserem na mesma categoria, como a

política de assistência estudantil.

O tema “políticas de ações afirmativas” deve ser analisado como interseccional, o que implica aspectos tanto jurídicos quanto políticos, tendo como força motriz as lutas por reconhecimento, a pauta sobre equidade na ocupação de espaços públicos e de decisão, o conceito de pertencimento e lugares de fala qualificados em relação a um público que necessita do apoio do Estado para estar em posição similar a de outros segmentos ao longo da história.

Quando se menciona políticas de ações afirmativas nas universidades federais o símbolo mais acionado são as cotas, porém, para além do ato de ingresso, as características específicas dos(as) estudantes da última década nas federais faz com que se evidencie que para além da política de cotas há a necessidade de outras políticas e/ou mais ações de ações afirmativas. Uma das mais importantes para o público estudantil diz respeito à política de assistência estudantil que se pauta, na Universidade Federal de Uberlândia nos eixos inclusão, permanência e pertencimento. Ao mesmo tempo, e incrementando os conceitos anteriores, questões de gênero, diversidade, raça e relacionados a pessoas com deficiência despontam como fundamentais no contexto da inclusão na e da comunidade universitária. Negligenciar ou apenas tangenciar esses temas pode ser fator determinante de retenção, e em outros momentos até mesmo da evasão escolar, o que coloca em xeque tanto o investimento em educação (análise quantitativa), como o sonho de transformação social que as políticas de ações afirmativas buscam promover (análise qualitativa).

Diante do breve contexto, esse artigo se propõe a realizar pesquisa bibliográfica e exploratória, com cunho qualitativo. O problema de pesquisa quer desvendar se a Universidade Federal de Uberlândia implementou as políticas de ações afirmativas relacionadas às universidades federais e como isso se aconteceu, além de desvelar quais atitudes vem sendo aplicadas para

garantir a permanência estudantil. A hipótese de trabalho é a de que a Universidade Federal de Uberlândia está dando passos significativos para adaptar-se às demandas relacionadas às políticas de ações afirmativas federais relacionadas à educação, seja pela adoção das cotas no ingresso, ou mesmo pelas ações relacionadas às políticas estudantis de permanência. Ao final do trabalho confirmou-se a hipótese de trabalho.

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL E NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA FEDERAL: UM DEBATE SOBRE IGUALDADE MATERIAL, INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.

Ações afirmativas são atividades propostas pelo Poder Público com o intuito de compensar e igualar um público determinado, que historicamente se viu alijado de iguais oportunidades de vida digna. Nesse mesmo sentido, o Estatuto da Igualdade Racial, estabelecido pela Lei 12.288, de 20 de julho de 2010, afirma que ações afirmativas são “os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades”. (2010)

O suporte fático das ações afirmativas, então, é a desigualação real que permeia a sociedade, ou seja, a exclusão de oportunidades, a subjugação social, ou o tratamento diferenciado (para pior) de alguns segmentos ao longo da história. Tudo isso demonstra uma espécie de indiferença promovida pelo próprio Estado quanto à realidade material da parcela vulnerável, por meio da adoção do conceito de igualdade formal.

A igualdade formal, forjada no século XVIII (e ainda em vigor em alguns discursos meritocráticos), foi exteriorizada pelos princípios manifestados nas revoluções americana e francesa. Ela permitia ao Estado uma postura considerada neutra ou absenteísta, na medida

em que justificava a postura estatal de distanciamento das dinâmicas sociais. Assim, bastava ao Estado afirmar que “todos são iguais perante a lei”, ficticiamente, para endossar o mercado autoregular-se, sem um dever funcional de atuar concretamente para que essa igualação fosse verídica ou se consumasse na realidade. Hoje já não há dúvidas de que tratar a “todos como iguais”, sem as diferenciações e ajustes necessários, implica fomentar um movimento de exclusão e que uma postura neutra do Estado conduziu, de maneira orquestrada ou não, a discriminações sociais, especialmente quanto a cor e posição social (GOMES, 2001, p.131). Assim, já no século XX, o conceito de igualdade formal foi aos poucos sendo substituído pelo conceito de igualdade material, que prima pela consideração das diferenças e diversidades em cada situação específica.

A transformação para o conceito de igualdade material requereu do Estado uma postura ativa, superando-se apenas o estabelecimento de proibição normativa quanto a discriminação ou a exclusão social. A igualdade material exige do Estado atos que oportunizem o ingresso e manutenção de parcelas estigmatizadas e alijadas social e financeiramente na sociedade, ou seja, requer “igualdade de condições” e oportunidades. Segundo Gomes essa transformação pediu o “reconhecimento de que a reversão de um tal quadro só é viável mediante a renúncia do Estado à sua histórica neutralidade em questões sociais, devendo assumir, ao revés, uma posição ativa, até mesmo radical se vista à luz dos princípios norteadores da sociedade liberal clássica” (GOMES, 2001, p.134). Nesse contexto marca-se o processo de construção de políticas públicas de inclusão, e, derivada delas, das políticas de ações afirmativas.

Um conceito denso e elucidativo de ações afirmativas veio desenhado por Joaquim Barbosa:

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. [...] Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito. (GOMES, 2001, p. 135)

O conceito acima reafirma que o ponto central das ações afirmativas mira em oportunizar igualdade de oportunidades, assim como igualdade de acesso a bens fundamentais o que levaria a promoção de uma vida digna para setores que não conseguem por si mesmos alcançar tais situações. O pressuposto é o de que direitos fundamentais, como educação e saúde, dentre outros, devem ser prestados e oportunizados para todas as pessoas, independente da sua origem e condição financeira. Em verdade, aqueles que tem menos recursos e oportunidades deveriam ser os destinatários principais dessas ações estatais, por uma questão de equidade. Até o presente momento esse desiderato não atingiu seu fim, porém tornou-se marco diretivo de condutas estatais incluídas, arremetidas no conceito de justiça social estabelecido no preâmbulo constitucional que miram a transformação social calcada na inclusão.

Voltando os olhos para a questão das universidades federais, o público abarcado por pretos, pardos,

indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, além dos provenientes de escolas públicas, e renda per capita inferior a um salário mínimo e meio, tinha dificuldades para ingressar, permanecer e concluir os cursos. Essa afirmação pode ser corroborada pelo estudo realizado por SENKEVICS e MELLO (2019):

A tabela 2 compara dados referentes à composição demográfica de jovens de 18 a 24 anos na população de cada grande região e do Brasil com aqueles relativos a jovens de 18 a 24 anos ingressantes nas Ifes. Observa-se que, em 2012, a população brasileira de tal faixa etária era composta por 32% de brancos e amarelos de baixa renda, 50% de PPI de baixa renda e 18% de jovens (independentemente da cor ou raça) com rendas familiares superiores a 1,5 salário-mínimo *per capita*. Entretanto, entre os ingressantes das Ifes, os percentuais eram, respectivamente, 37, 34 e 29%. Evidencia-se, assim, que o grupo de PPI de baixa renda era substancialmente sub-representado em 2012, ano anterior à implementação da Lei de Cotas. Em 2016, após a implementação integral da Lei, a participação dos PPI de baixa renda cresceu 8,8 p.p. Comparativamente, enquanto a proporção desse grupo demográfico cresceu 8% na população total, o crescimento na população de ingressantes das Ifes foi de 26%.

Promover igualdade de oportunidade no ensino superior nas Universidades Federais implicou na adoção de norma específica que determinasse a implantação das cotas. O primeiro instrumento normativo que inseriu a reserva de vagas com caráter socioeconômico e de raça foi a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o “ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio”. Nela, no art. 1º determina-se que:

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

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

Reforçando esse critério de ação afirmativa, a Lei Federal 12.990/14, de 9 de junho de 2014, conhecida como Lei de Cotas, em sua ementa estabeleceu como finalidade a:

Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

A Lei 12.990/14 trouxe a obrigação de as Universidades Federais reservarem um quantitativo do seu número de vagas para negros, sem possibilidade de postura contrária, sob pena de impugnação dos editais seletivos para ingresso.

Ocorre que, como todo movimento contramajoritário (por reverter vagas a públicos específicos que historicamente estavam alijados do acesso às universidades) causou impactos e movimentações para ser desarticulado. A ação mais significativa foi junto ao Supremo Tribunal Federal, por meio do ajuizamento da Ação

de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, em que se contestava a constitucionalidade das cotas nas universidades, alegando uma discriminação na separação de quantitativo para o público alvo das cotas. O julgamento dessa ação marcou e consolidou as cotas, julgando que essa política pública é constitucional e se mostra como medida de combate ao racismo estrutural, além da segregação social.

Um detalhe importante é que, de acordo com o art. 6º da Lei de Cotas, o prazo de validade para essa política seria de 10 anos, o que foi mencionado expressamente pela decisão na ADPF 186. Esse prazo determinado implicava na possibilidade de reversão das medidas apontadas na Lei de Cotas ao findar o período estabelecido, o que poderia desarticular ou mesmo desconstruir a trajetória de inclusão iniciada.

Em 13 de novembro de 2023, em resposta a finalização temida, foi promulgada a Lei 14.723, que alterou as disposições da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2014, substituindo a restrição temporal de vigência da política de cotas para uma avaliação periódica do programa, de 10 em 10 anos, conforme se transcreve:

Art. 7º A cada 10 (dez) anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a avaliação do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como dos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública.

Parágrafo único. O Ministério da Educação divulgará, anualmente, relatório com informações sobre o programa especial de acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio, do qual deverão constar, pelo menos, dados sobre o acesso, a permanência e a conclusão dos alunos beneficiários e não beneficiários desta Lei.” (NR)

A alteração apontada demonstra uma vontade política na manutenção das cotas, ou seja, o reconhecimento de que 10 anos de aplicação não foram suficientes para a transformação na realidade social do público composto por pretos, pardos, indígenas, quilombolas e de pessoas com deficiência, requerendo continuidade nas ações e avaliação constante da política.

A POLÍTICA DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

A Universidade Federal de Uberlândia, seguindo as determinações acima, aderiu ao sistema de cotas à partir da Resolução nº 25/2012, do Conselho Universitário (Consun). Na ementa da Resolução se consigna a anuência ao Decreto nº 7.824 e a Portaria Normativa do Ministério da Educação nº 18/2012.

À época, o Consun estabeleceu que a implantação do sistema de cotas se daria de maneira gradual, a partir do processo seletivo seguinte, ou seja, do ano letivo de 2013. As normas estão alinhadas ao determinado pela Lei 12.711, de 2012, conforme texto abaixo:

Art. 1º Implementar a reserva de vagas de que tratam a Lei no 12.711, de 2012, e o Decreto no 7.824, de 2012, nos cursos de graduação desta Universidade a partir do ano letivo de 2013, da seguinte forma:

- 25% do total das vagas, a serem ofertadas no processo seletivo 2013-1, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, observados os critérios e requisitos exigidos pela Lei no 12.711, de 2012, pelo Decreto no 7.824, de 2012, e pela Portaria Normativa no 18/2012;
- 25% do total das vagas, a serem ofertadas no processo seletivo 2013-1, para o Programa de

Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior (PAAES), instituído pela Resolução no 20/2008, deste Conselho;

– 50% do total das vagas, a serem ofertadas no processo seletivo 2013-1, para ampla concorrência;

– 50% do total das vagas, a serem ofertadas no processo seletivo 2013-2, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, observados os critérios e requisitos exigidos pela Lei no 12.711, de 2012, pelo Decreto no 7.824, de 2012, e pela Portaria Normativa no 18/2012;

Para implementação dessa política de cotas, a Resolução nº 25/2012 do Consun determinou, em seu art. 3º, a extinção de Programa de Ação Afirmativa no Ensino Superior (PAAES), instituído pela Resolução nº 20/2008 do mesmo Conselho. Foi mantida, como transição, a participação de todos os candidatos inscritos nos subprogramas 2010-2013 e 2011-2014 no PAAES.

Uma das dificuldades de implementação das cotas já foi detectada no ano de 2014, ou seja, logo no início da implantação, quando a UFU foi questionada pelo Ministério Público Federal quanto a possíveis equívocos de estudantes em suas autodeclarações. Assim, um dos gargalos percebidos e recebidos tanto pela Ouvidoria quanto por outros representantes da universidade, relacionou-se ao ingresso por cota racial de estudantes que não se adequavam a esse perfil.

A denúncia provocou a abertura de mais de sessenta processos administrativos para verificação, com mais de seis estudantes desligados da Universidade por não se enquadrarem no perfil das cotas. (DIÁRIO DE UBERLÂNDIA, 2019)

Como medida de resposta aos questionamentos, foi instituída a Comissão de Heteroidentificação, formada por membros da comunidade acadêmica, indicados

pelo Núcleo de Estudos Afrobrasileiros (Neab/UFU) e pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Um ponto interessante é que os membros da Comissão devem “comprovar conhecimento acerca da temática de relações étnico-raciais ou ser reconhecido pela atuação em programas e projetos que visem a igualdade racial e enfrentamento de racismo” (Congrad, 2018, art.1, §2º) ou submeter-se a curso de formação, oficina ou palestras para compreensão da temática e capacitação para atuar na Comissão de Heteroidentificação. Também foi estabelecida uma comissão de apuração de denúncias para cuidar das situações que chegassem à UFU e dar os encaminhamentos necessários diante das normas estabelecidas, garantindo a lisura do processo de seleção dos(as) cotistas.

Desde 2017 o(a) candidato(a) que se declara apto ao ingresso por cotas deve apresentar-se presencialmente para entrevista junto a Comissão de heteroidentificação. A comissão homologa a autodeclaração PPI (pretos, pardos e indígenas). Esse documento tem previsão de 5 (cinco) anos de validade, para novos processos seletivos de ingresso na Universidade. A verificação baseia-se no fenótipo, conforme expresso no art. 2º, parágrafo único, da Portaria nº 12, do Conselho de Graduação (Congrad), que “aprova regulamento que estabelece os critérios a serem aplicados pela Comissão de

Heteroidentificação dos candidatos Pretos, Pardos e Indígenas (PPIs) nos processos seletivos de ingresso na Universidade Federal de Uberlândia” (CONGRAD, 2018).

Com relação aos candidatos autodeclarados indígenas, devem apresentar o Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI), oficialmente emitido pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), e também devem ser avaliados pela Comissão de Heteroidentificação dos candidatos Pretos, Pardos e Indígenas (PPIs), conforme art. 4º da Resolução 12, da Prograd.

OUTRAS AÇÕES RELACIONADAS ÀS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFU

A política de cotas é uma das faces das ações afirmativas na UFU, porém existem outros atos institucionais que se dedicam à permanência e pertencimento na Universidade, dentre elas destaca-se tanto a política de assistência estudantil da competência da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE) quanto as Comissões Permanentes que tratam da proteção e valorização da mulher, diversidade, étnico raciais e quilombolas e indígenas.

A PROAE foi criada em 2016 por meio da Resolução 06/2016 do Consun para atendimento do que vem estabelecido como objetivos do Decreto nº 7.234/2010, ou seja, do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Anteriormente à transformação em pró-reitoria, as atividades relacionadas à assistência estudantil estavam inseridas na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC) como uma de suas diretorias. A necessidade de uma atenção diferenciada, pautada no conceito de igualdade material, aos(as) estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica é inconteste, pois se assim não o for eles(as) não conseguem permanecer ou concluir os cursos nas universidades federais. Tanto é assim que no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) são designados como objetivos:

Art. 2º São objetivos do PNAES:

- democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

O que se percebe é que o Estado há algum tempo já compreende que a permanência, a evasão escolar, a retenção estão condicionados em muitas situações às condições socioeconômicas dos estudantes, portanto é o lugar de aplicação de políticas de ações afirmativas. Nesse itinerário compreende-se o conteúdo do parágrafo único do art. 4º do Programa, que afirma: “as ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.” (BRASIL, 2010).

O que esses dispositivos tem por detrás é exatamente a consideração de que os(as) jovens que ingressam nas universidades federais, especialmente os que tem análise socioeconômica compatível com a assistência estudantil, possuem grandes dificuldades de se manterem na instituição, requerendo ações estatais específicas para terem igualdade de oportunidades no ensino superior, isso é promovido por auxílios diretos e indiretos na UFU.

Auxílios diretos são pagamentos em pecúnia ao(a) estudante inscrito e selecionado em edital da assistência estudantil, que visa a fomentar ou auxiliar no custeio de um dos eixos do PNAES. Já os auxílios indiretos são serviços, atividades ou benefícios colocados à disposição do(a) estudante que não implicam em pagamento em pecúnia, como a vaga na Moradia Estudantil, ou mesmo as refeições fornecidas no Restaurante Universitário.

O PNAES estabelece dez eixos na assistência estudantil, em seu art. 3º, a saber: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade e superdotação. Cada universidade federal estabelece quais eixos irá implementar tendo em vista os

recursos destinados e as demandas da sua comunidade estudantil. Na UFU todos os eixos são executados, ainda que em proporção aquém das demandas comunitárias, em função de recursos insuficientes.

A PROAE, partindo da política de assistência estudantil da universidade, desenvolveu programas e políticas de permanência estudantil, visando apoiar os(as) estudantes, prioritariamente os reconhecidamente em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Isso inclui programas de: alimentação subsidiada, moradia estudantil, creche, inclusão digital, apoio psicopedagógico, esporte e lazer, qualidade de vida, e um importante programa chamado Proteger-se, que cuida da saúde mental da comunidade acadêmica.

Importante papel desempenhados pelas divisões da Proae diz respeito às ações de sensibilização e conscientização de temas interseccionais que implicam em pertencimento, inclusão e permanência dos(as) estudantes, mas que se estendem a servidores e colaboradores da instituição. Essas ações são pensadas e programadas em um calendário temático divulgado a cada final do ano com o planejamento das ações do ano seguinte. Nesse sentido, março é reservado para ações atinentes a valorização e reconhecimento das mulheres, sendo chamado de mês do respeito. Maio e junho são dedicados a atividades atinentes a diversidade e relações afetivas saudáveis, iniciativas voltadas para a valorização e o respeito interpessoal. Setembro é o mês que trabalha o combate ao suicídio, denominado setembro amarelo, ao passo que janeiro cuida da saúde mental, no janeiro branco.

Há ainda campanhas temáticas, independente dos meses dos anos, como “UFU Contra o Assédio”, “diga não ao trote”, “por uma UFU sem racismo”, dentre outras que são percebidas, planejadas e executadas em função das demandas apresentadas pela comunidade estudantil.

Nas ações de sensibilização e conscientização, as

divisões da Proae ministram palestras, promovem debates e campanhas educativas, realizam atividades culturais e jogos universitários, com destaque para as olimpíadas universitárias, maior evento da instituição, que desempenha importante papel de adesão do(a) estudante à universidade. Há ainda a promoção de rodas de conversas e momentos de descontração e lazer direcionados para a saúde mental de estudantes e comunidade universitária.

Importante mencionar que, além dos programas e ações acima mencionados, a Proae acompanhada e assessora as Comissões Permanentes que tratam de temas de ações afirmativas, a saber: Comissão Permanente de Acompanhamento da Política Institucional de Valorização e Proteção da Mulheres (CPMulheres), Comissão Permanente de Acompanhamento da Política de Diversidade Sexual e de Gênero (CPDiversas), Comissão Institucional de Educação das Relações Étnico-Raciais (CEER) e Comissão Institucional de Acompanhamento dos Estudantes Quilombolas e Indígenas (COAQUI). Essas comissões trabalham eixos de ações afirmativas e já construíram políticas específicas sobre os mesmos, que estão em fase de implementação e ajustes, contando sempre com auxílio e participação da PROAE e suas divisões para as atividades educativas e de visibilidade que são realizadas.

CONCLUSÃO

A Universidade Federal de Uberlândia, desde 2012, vem adotando postura inclusiva, iniciada pela política de cotas estabelecida pela da Resolução nº 25/2012, do Consun, em anuência ao Decreto nº 7.824 e a Portaria Normativa do Ministério da Educação nº 18/2012.

É importante destacar que à época, o Consun estabeleceu que a implantação do sistema de cotas se daria de maneira gradual, a partir do processo seletivo seguinte, ou seja, do ano letivo de 2013. Desde então as

cotas vem sendo aplicadas. Ao longo do processo houve denúncia sobre irregularidades na autodeclaração de estudantes, o que foi apurado pela Universidade com desligamento de alguns estudantes.

Para contornar a situação e garantir a lisura do procedimento de ingresso dos cotistas, foi instituída comissão de heteroidentificação e comissão de apuração de denúncias sobre as cotas. Assim, o(a) estudante que pretende candidatar-se à vaga relacionada à cota de PPI deve encaminhar-se à entrevista onde sua condição de possível beneficiado será homologada. A comissão deve ter pelo menos três membros. A documentação homologatória tem validade de 5 (cinco) anos e pode ser utilizada para outros processos seletivos de ingresso na universidade, como no caso de o(a) estudante pretender mudar de curso. Nela a verificação se dá por fenótipo para o caso dos pretos e pardos, e por registro de nascimento no órgão competente para os indígenas, que também é verificado pela Comissão.

Ao lado dessas medidas, ações das comissões de ações afirmativas são essenciais para a Universidade, sendo importante apontar a existência de quatro comissões: Comissão Permanente de Acompanhamento da Política Institucional de Valorização e Proteção da Mulheres (CPMulheres), Comissão Permanente de Acompanhamento da Política de Diversidade Sexual e de Gênero (CPDiversas), Comissão Institucional de Educação das Relações Étnico-Raciais (CEER) e Comissão Institucional de Acompanhamento dos Estudantes Quilombolas e Indígenas (COAQUI).

Por fim, completando as atuações afirmativas, deve-se considerar a atuação da Proae no que diz respeito tanto aos meses temáticos estabelecidos no calendário temático, quanto nos benefícios diretos e indiretos fomentados por meio de editais de concessão ou cadastramento dentro do programa nacional de assistência estudantil e dos eixos lá inseridos. Esses benefícios primam pela manutenção e permanência do(a) estu-

dante, especialmente os das classes D e E na Universidade, sendo instrumentos necessários para evitar a evasão escolar.

Diante de todo o traçado conclui-se que a Universidade Federal de Uberlândia vem cumprindo as disposições federais sobre políticas de ações afirmativas para ingresso nas universidades federais, além da política de assistência estudantil que caminha lado a lado como medida de ações afirmativas para os segmentos socioeconomicamente vulnerabilizados.

REFERÊNCIAS

Ações Afirmativas. Disponível em: <http://www.diepafro.ufu.br/servicos/acoes-afirmativas>. Acesso em 13 de fevereiro de 2024.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. *Decreto nº 7.234*, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <<https://proae.ufu.br/legislacoes/decreto-no-7234-2010-pnaes>> Acesso em 13 de fevereiro de 2024.

BRASIL. *Lei nº 12.288*, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: <https://www.eletronuclear.gov.br/Sociedade-e-Meio-Ambiente/Documents/Lei%2012.288%20-%20Estatuto%20da%20Igualdade%20Racial.pdf> Acesso em 13 de fevereiro de 2024.

COSTA NETO, Antonio Gomes da. *Ações afirmativas na Administração Pública Federal: a política multicultural da lei de cotas no serviço público*. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/18/aes-afirmativas-na-administracao-pblica-federal-a-politica-multicultural-da-lei-de-cotas-no-servicio-pblico>. Acesso em 20 de dezembro de 2023.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

DECLARACIÓN Universal de Derechos Humanos Emergentes. Institut de Drets Humans de Catalunya. Primera edició Juny 2009. Disponível em: <http://www.world-governance.org/IMG/pdf_DUDHE.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

ENTENDA como aconteceu a implementação das cotas na UFU. *Comunica UFU*, 05 de junho de 2020. Disponível em: <https://comunica.ufu.br/noticias/2020/06/entenda-como-aconteceu-implementacao-das-cotas-na-ufu>. Acesso em 13 de fevereiro de 2024.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. *Revista de Informação Legislativa*, v. 38, nº 151, p. 129-152, jul./set. 2001. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/705>. Acesso em 20 de dezembro de 2023.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas?. *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, n. 172, p. 184-208, 2019.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. *ADPF 186*. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>. Acesso em 13 de fevereiro de 2024.

PINHEIRO, Carina Lilian Fernandes; SOARES, Maria de Lourdes. A lei de cotas por um fio. O retrocesso social atual. *Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 45, p. 196-210, 1º Semestre de 2020. (Fragmento)

UFU DESLIGA MAIS DE SEIS ALUNOS POR FRAUDE NO SISTEMA DE COTAS. *Diário de Uberlândia*, 11 de setembro de 2019. Disponível em:

<<https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/22659/ufu-desliga-mais-seis-alunos-por-fraude-no-sistema-de-cotas>> Acesso em 13 de fevereiro de 2024.

UFU INAUGURA NOVO ESPAÇO PARA COMISSÕES DE AÇÕES AFIRMATIVAS. *Comunica UFU*, 27 de novembro de 2024. Disponível em: <https://comunica.ufu.br/noticias/2023/11/ufu-inaugura-novo-espaco-para-comissoes-de-acoes-afirmativas> Acesso em 13 de fevereiro de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Resolução* N° 06/2017, DO CONSELHO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO Dispõe sobre a política de ações afirmativas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na pósgraduação stricto sensu na Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONPEP-2017-6.pdf>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Resolução* SEI N° 12/2018, DO CONSELHO DE GRADUAÇÃO. Aprova regulamento que estabelece os critérios a serem aplicados pela Comissão de Heteroidentificação dos candidatos Pretos, Pardos e Indígenas (PPIs) nos processos seletivos de ingresso na Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em:

<<http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCON-GRAD-2018-12.pdf>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Resolução* CONSUN N° 36, DE 27 DE JUNHO DE 2022. Disponível em:<<http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucao-CONSUN-2022-36.pdf>> Acesso em 13 de fevereiro de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Resolução* CONSUN 06/2016. Dispõe sobre a criação da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2016-6.pdf>> . Acesso em 18 de fevereiro de 2024.

“[...]que as políticas de ações afirmativas estejam alinhadas visando a inserção das pessoas negras no ambiente acadêmico.”



DIÁLOGOS SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS: CONTEXTOS E PERSPECTIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Cristiane Coppe de Oliveira (DIEPAFRO-UFU)

Isabel Maria Lopes (UFU)

Rafaela Rodrigues Martins (UFU)

Raquel Virginia Lopes (UFU)

INTRODUÇÃO

Muitos pesquisadores na área de Educação têm se debruçado a compreender a importância da Política de Ações Afirmativas em toda a sua dimensão. Particularmente, no movimento denominado afro-latino-ameri-

cano que congrega especialistas em diversas áreas do conhecimento as Políticas de Ações Afirmativas são incorporadas nas principais discussões que lidam com as consequências do período escravocrata do referido movimento.

O Brasil é um país estudado em duas dimensões antagônicas neste contexto: de “contraexemplo” e “exemplo”. Na dimensão “contraexemplo” o país é visto como “retrógrado”, para não dizer de uma só vez “racista”, ao ser citado como último país a abolir a escravidão. Tal como aponta, Fischer, Grinberg e Mattos (2018):

O Brasil constituiu a primeira, a maior e a mais duradoura sociedade escravista das Américas. A realidade do cativo e o medo da escravização definiram o lugar dos afrodescendentes na ordem jurídica brasileira até a abolição em 1888. No século seguinte, as desigualdades raciais legalmente institucionalizadas persistiram, produzidas e encobertas pelo silêncio racial. Esse silêncio foi, em grande medida, quebrado no final do século XX. A medida que o racismo foi nomeado e denunciado com mais clareza, os legados jurídicos da escravidão tornaram-se cada vez mais evidentes e, pela primeira vez, as reparações legais as injustiças históricas e a desigualdade assumiram forma palpável. Foram promulgadas leis que elevam o racismo a crime e reconhecem os direitos dos afrodescendentes a memória, ao patrimônio cultural e a propriedade fundiária; as ações afirmativas abriram novas portas a educação e ao emprego público; a escravidão passou a ser caracterizada como crime contra a humanidade, com vítimas que precisam de reparação. Ainda assim, 130 anos após a abolição da escravidão, suas heranças jurídicas mais profundas perduram sob a forma de violência policial, preconceito racial, acesso diferencia-

do aos direitos de cidadania e políticas sociais e econômicas com impactos raciais evidentemente desiguais. (FISCHER; GRINBERG; MATTOS, 2018, p.163-164)

Os autores evidenciam as ações afirmativas apontando que novas portas se abrem no contexto da educação e no mercado de trabalho. No ano de 2022, a União Nacional dos Estudantes (UNE) lançou um clipe em celebração aos Dez anos da Lei de Cotas com a participação de cantores de representatividade na comunidade de música brasileira. O principal refrão da música “As cotas” do letrista Carlos Rennó é exatamente que: “as cotas abrem portas!”. Refrão cantado por muitos estudantes das diversas áreas do conhecimento que ingressaram às universidades públicas no Brasil, tal como as três últimas autoras deste capítulo. A letra da música ainda anuncia:

“As cotas abrem portas e comportas, duma represa de potências que brotam, e mudam mundos, mudam vidas que importam. E que já são hão de passar incógnitas. E na nação hão de brilhar indômitas, com as cotas. As cotas abrem portas...”
(CARLOS RENNÓ)

Considerando esta vertente positiva é que o Brasil é considerado pelos estudos afro-latino-americanos, um país “exemplo” (dimensão “exemplo”) das ações afirmativas com o ingresso nas universidades por cotas, apresentando-se como pioneiro, “corrigindo o nosso rumo, nossa rota e interrompendo um rosário de derrotas”, como diz outra estrofe da música.

Neste movimento de sentidos contraditórios entre “exemplo” e contraexemplo”, este capítulo foi organizado a partir do encontro das autoras deste texto para o planejamento e desenvolvimento de uma ação realizada

pela Diretoria de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiras (DIE-PAFRO) e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal de Uberlândia, em parceria com a programação do Mês da Igualdade/Equidade com o tema “10 anos da Política de Cotas” no ano de 2022 organizado pelo Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Uberlândia – Proae/UFU.

A ação intitulada “Diálogos sobre Ações Afirmativas”, realizou-se no campus da Universidade Federal de Uberlândia na cidade de Patos de Minas/MG em novembro de 2022. Contou com as experiências/pesquisas das autoras envolvendo temática das Ações Afirmativas no campo da educação e no contexto universitário. Desse modo, a proposta deste capítulo é dialogar sobre as Ações Afirmativas no contexto do ingresso nos cursos superiores, nos programas de Pós-Graduação e ações institucionais que podem ser vistas para além da política de cotas.

DAS AÇÕES AFIRMATIVAS...

As ações afirmativas podem ser compreendidas como políticas públicas, privadas e/ou voluntárias, adotadas por um período determinado, com o objetivo de promover ações concretas necessárias para equiparar a distribuição de direitos e oportunidades para os diferentes grupos sociais. Essas ações possuem como público-alvo membros de grupos sociais vitimados, socialmente e/ou historicamente, pela discriminação e que, portanto, usufruem de direitos fundamentais de maneira descompassada em relação a outros grupos. Como bem afirma Rodrigues (2018), as ações afirmativas

[...] são consideradas medidas e/ou ações políticas, de caráter público ou privado, que precisam ser adotadas, por determinado período de tempo, a fim de se criarem condições para a transpo-

sição de situações históricas de desigualdades e, ao mesmo tempo, para se reforçar o combate à discriminação racial, étnica, de gênero e de nacionalidade. (RODRIGUES, 2018, p. 3)

São, portanto, ações focalizadas cuja estratégia é a distribuição de direitos de oportunidades para pessoas que vivenciam a desigualdade ocasionada pela discriminação em diferentes áreas da sociedade. No caso das ações afirmativas, a focalização pode ser entendida como uma ação reparatória, que nos dizeres de Kerstenetzky (2006) é

[...] necessária para restituir a grupos sociais o acesso efetivo a direitos universais formalmente iguais – acesso que teria sido perdido como resultado de injustiças passadas, em virtude, por exemplo, de desiguais oportunidades de realização de gerações passadas que se transmitiram às presentes na perpetuação da desigualdade de recursos e capacidades. Sem a ação/política/programa, focalizados nesses grupos, aqueles direitos são letra morta ou se cumprirão apenas em um horizonte temporal muito distante. (KERSTENETZKY, 2006, p. 570)

No sentido de ação reparatória, Feres Júnior *et al* (2018), conceituam as ações afirmativas como

[...] todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas. Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso

à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico. (FERES JÚNIOR ET AL, 2018, p. 13),

As ações afirmativas se caracterizam como medidas de caráter focalizado, que na sua amplitude possuem a intenção de garantir a distribuição equitativa de acesso a direitos fundamentais para grupos sociais cuja materialidade da exclusão social se fazem presentes nas variadas instâncias da sociedade. Atuam, nesse sentido, como um mecanismo estratégico e compensatório, que ao contrário de punir as práticas discriminatórias, agem como um paliativo para evitar a sua reprodução.

Conforme Santos e Silveira (2010, p. 49-50)

Os objetivos das ações afirmativas, em ambos os postulados filosóficos, compensatório e distributivo, são a igualdade de tratamento e de oportunidades, assim como o combate, a eliminação ou mitigação das discriminações raciais, sexuais, entre outras, e inclusão desses grupos em espaços onde eles estão sub-representados em função da(s) discriminação(ões) que sofrem.

Na perspectiva da equiparação, a implementação de ações afirmativas se justifica na medida em que elas se constituem como um recurso compensatório em benefício de um bem comum, o acesso a direitos de oportunidades, pois como afirma Rodrigues (2018, p. 6)

[...] não interessa apenas aos seus beneficiários, mas ao conjunto social, já que abarca questões de cidadania com forte apelo e interesse público. São, por assim dizer, um instrumento à serviço da consolidação do Estado Democrático de Di-

reito, dentro de uma perspectiva que vai da valorização das diversidades e do pluralismo social até a promoção de maior igualdade de oportunidades e reparação das mazelas causadas por um passado de discriminação.

O bem comum, em consonância com o arcabouço jurídico, diz respeito à garantia do reconhecimento da presença da desigualdade na sociedade e da promoção de medidas estratégias especializadas que possam reverter o quadro de condições desiguais que afligem a coletividade de determinado grupo social. As ações afirmativas, articuladas com a ótica do bem comum, visam atender as demandas de um coletivo que teve o acesso a recursos materiais e a direitos sociais obstruídos em decorrência da discriminação. Essas ações, portanto, resguardam a materialização da igualdade material relacionada ao Estado Democrático de Direito, direitos esses de oportunidades.

Nesse sentido, Katrib e Santos (2020) reiteram que:

As ações afirmativas marcam a implantação de providências obrigatórias ou facultativas, originárias de órgãos públicos ou privados, cujo objetivo central é promover a inclusão de grupos étnicos ou não, visivelmente discriminados. Visam promover o acesso desses grupos aos espaços sociais e a conquista de direitos essenciais, como a educação em nível superior, com a finalidade da concretização da igualdade constitucional. (KATRIB; SANTOS, 2020, p. 204)

No Brasil, o debate sobre as ações afirmativas foi delineado pelo Movimento Negro contemporâneo que, na década de 1980, promoveu reivindicações políticas que sinalizavam para o Estado brasileiro a necessidade

de instituir políticas de promoção da igualdade racial⁸ que pudessem combater o racismo e a decorrente discriminação sistemática acometida à população negra (GOMES, 2017). A discussão sobre as ações afirmativas se tornou fundamental, uma vez que a implementação dessas medidas no âmbito da educação poderia democratizar o acesso da população negra ao Ensino Superior.

Embora o debate sobre as ações afirmativas seja datado na década de 1980, a implementação dessas medidas somente teve início com a entrada dos anos 2000: Em 2003, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira universidade estadual a adotar as ações afirmativas na modalidade de cotas raciais; ainda em 2003, a Universidade de Brasília (UnB) também aderiu critérios raciais para a reserva de vagas. A implementação dessas medidas compensatórias promoveu transformações no âmbito universitário por meio da alteração do perfil social, político, econômico, cultural e racial dos estudantes universitários (RIBEIRO, 2009).

Em 2012 foi promulgada a Lei nº 12.711/12 que instituiu a obrigatoriedade da reserva de vagas para estudantes de escolas públicas nas instituições federais de ensino superior e técnico de nível médio e fixou sub cotas para membros de grupos sociais vitimados pela discriminação na sociedade.

Arruda (2023), aponta que as ações afirmativas contribuem tanto para garantir a inclusão de estudantes negros na educação, quanto para a diminuição da diferença entre a escolarização de pessoas brancas e negras. Além disso, operam na desconstrução de hierarquias raciais, bem na construção de currículos multiculturais e

.....

8 As políticas de promoção da igualdade racial reivindicadas pelo Movimento Negro são políticas públicas e/ou privadas de caráter universal e/ou focalizado que possuem a intenção de combater o racismo, a discriminação racial e as desigualdades raciais em todos os âmbitos da sociedade. Tais políticas podem ser desenvolvidas por meio de três ações: as ações repressivas que possuem o intuito de criminalizar e/ou punir as práticas discriminatórias; as ações valorizativas que visam combater as visões negativas sobre a população negra por meio da valorização da história e da cultura afro-brasileira; e as ações afirmativas que objetivam combater a discriminação racial por meio da garantia de direitos de oportunidades de acesso a diferentes áreas da vida social (SANTOS,SILVEIRA, 2010).

no combate ao racismo. Esta política por sua relevância necessita ser constantemente monitorada e avaliada.

DAS COTAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

A política de reserva de vagas implementada pela Lei 12.711/2012, que busca combater as desigualdades educacionais entre grupos étnico-raciais no acesso às Universidades e Instituições Federais de ensino, desconsidera o ingresso do referido grupo nos Programas de Pós-Graduação.

Tal fato, pode possibilitar, por parte das instituições de ensino superior, tanto a implementação com um reserva semelhante ou maior em relação aos percentuais do ingresso e dos concursos públicos, quanto a não implementação por parte de alguns programas, entendendo a sua “não obrigatoriedade” ou mesmo destinando parte de suas vagas para cotas PPI (pretos, pardos e indígenas), apenas utilizando a autodeclaração dos candidatos, sem passar pelo procedimento complementar de heteroidentificação.

Em maio de 2016, o MEC publicou a Portaria Normativa nº13, que dispõe acerca da indução de ações afirmativas na pós-graduação. Rosa, Sousa e Marques (2022, p. 109), salientam que

Essa portaria é resultado de um Grupo de Trabalho (GT) instituído pelo Ministério em 2015. Nessa portaria ficou definido que as instituições federais de ensino superior teriam 90 dias, a partir de sua publicação para apresentarem propostas sobre a inclusão de negros, indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação. A portaria reforça que a adoção de Políticas de Ações Afirmativas na graduação não é suficiente para reparar ou compensar efe-

tivamente as desigualdades sociais resultantes de passivos históricos ou atitudes discriminatórias atuais.

A referida portaria atribuiu à CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a responsabilidade de coordenar e elaborar dados referentes à inserção de pessoas negras (pretas e pardas), indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação. Além disso, foi conferida à CAPES a avaliação das ações afirmativas dos programas de pós-graduação.

No entanto, de acordo com Rosa, Sousa e Marques (2022), a aplicação de políticas de ações afirmativas na pós-graduação no Brasil tem tomado caminhos diferentes aos da graduação. Algumas instituições valendo-se da autonomia universitária lançaram seus próprios programas de reserva de vagas. No entanto, ainda se constata, que há programas de Pós- Graduação no Brasil que não priorizam a política de cotas. É o que mostra os estudos realizados pelo Observatório de Ações Afirmativas na Pós-Graduação -Obaap (<https://www.obaap.com.br/>). O Obaap tem apoio dos Institutos Serrapilheira e Ibirapitanga e possui uma equipe multidisciplinar de pesquisadores em diversos níveis de formação.

O estudo realizado em 2021 e divulgado pelo grupo mapeou 2817 programas de Pós-Graduação, sendo que 54,3% possuíam reserva de vagas em seus processos seletivos de universidades públicas. Apesar dos dados constatarem que o percentual de 2021 para 2018 registrou um aumento de quase o dobro, averiguou-se que a representatividade no número de matriculados pelo sistema de cotas, está fora de trazer uma realidade de equidade neste contexto.

A partir de 2017 nas Universidades Federais as políticas de ações afirmativas na pós-graduação tiveram um aumento. Entretanto, a referida modalidade de ensino continua a ostentar desigualdades de acesso para as

pessoas negras. Segundo Rosa, Sousa e Marques (2022),

A pós-graduação brasileira, especificamente os programas de pós-graduação *stricto sensu*, que compreende os cursos de Mestrado e Doutorado no Brasil é frequentada por poucos, e quando se olha a composição raça/cor dos discentes deste nível de ensino, 70% deles são autodeclarados da cor/raça branca. No campo da educação, a reserva de vagas em cursos de graduação, com recorte racial, vem sendo implementada em diversas universidades públicas brasileiras desde 2002. O marco de reconhecimento para a agenda pública de adoção das ações afirmativas destinadas à população negra foi a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata realizada em Durban, África do Sul, no ano de 2001, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), da qual o Brasil se tornou signatário e se comprometeu a formular e implementar políticas que atenuassem a desigualdade racial histórica, ao lado de outras medidas de combate ao racismo. (ROSA; SOUSA; MARQUES, 2022, p.105)

UFU PARA ALÉM DAS COTAS...

Encaminhando-se a finalização desse capítulo, apresenta-se diálogos sobre algumas ações afirmativas na/da UFU, para além das cotas, que tem se constituindo como elementos relevantes para se pensar em uma Universidade mais diversa e que promova a equidade em seus espaços de formação.

Considera-se que a UFU ainda precisa trilhar um longo caminho para ser “classificada” como sendo uma

instituição antirracista em sua integralidade. No entanto, há um movimento interno incansável e de luta, de um pequeno grupo (docentes, técnicos administrativos e discentes) que articula diversas ações, contribuindo para a discussão das ações afirmativas e avanços, no que se refere à Educação para/das relações étnicorraciais.

Poderia se pensar em finalizar este capítulo fazendo um histórico da política de cotas na UFU, dizendo que a UFU começou a discutir a temática a partir do ano de 2003, adotando, posteriormente, a política de cotas no ingresso dos cursos de graduação, dentre outros elementos relevantes acerca das primeiras ações afirmativas na UFU. No entanto, já temos uma produção que foi organizada pelos pesquisadores Armindo Quillici Neto e Viviane Prado Buiatti intitulada *Políticas de Ações Afirmativas e as cotas para ingresso no Ensino Superior na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no período de 2017 a 2020: avanços e desafios* publicada no ano de 2022. A obra apresenta artigos que revelam um panorama do percurso histórico da UFU, no que se refere às Ações Afirmativas envolvendo discussões de cotas PPI (Pretos, pardos e indígenas) e PCD (Pessoas com deficiência).

Desse modo, elegeu-se três ações que considera-se relevantes para trazer a discussão final e que podem contribuir para um pensamento/postura decolonial no contexto universitário: o NEAB e a criação da DIE-PAFRO, o Programa PIADEP e a Reformulação da política de cotas nos Programas de Pós-Graduação, incluindo a implementação da comissão de heteroidentificação em seus processos seletivos.

O NEAB/UFU E A CRIAÇÃO DA DIEPAFRO⁹

A partir de diversos movimentos e ações de pesquisadores, docentes, técnicos e discentes da Universidade Federal de Uberlândia, em diálogo com o movimento negro, nasce a Diretoria de Estudos e Pesquisas Afro- raciais – DIEPAFRO/UFU no ano de 2020 por meio da Portaria REITO N^o 693 de 05 de agosto de 2020. A DIEPAFRO surge com o intuito de contribuir para a discussão da temática étnico-racial em espaços internos e externos à UFU.

Tais movimentos iniciam-se, historicamente, com a criação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia (NEAB-UFU) no ano de 2006, que mantém, desde a sua criação, o foco no ensino, na pesquisa e na extensão na área dos estudos afro-brasileiros e das ações afirmativas em favor das populações afrodescendentes, bem como na área dos estudos da História Africana e Cultura Afro Brasileira. Desde o ano de sua criação, o NEAB oferece cursos de formação continuada (aperfeiçoamento e especialização) e inicial. Em 2014, a Universidade Federal de Uberlândia deu um passo importante para a implementação da Lei Federal 10.639/2003, pois, devido às reivindicações do NEAB-UFU e do Movimento Negro local, houve a aprovação da resolução 04/2014 que estabelece a inclusão de conteúdos e atividades curriculares concernentes à Educação para as Relações Étnico-Raciais e Histórias e Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos Projetos Pedagógicos da Educação Básica, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e da Educação Superior na Universidade Federal de Uberlândia.

.....
9 Site institucional: <http://www.diepafro.ufu.br/>

Link do vídeo institucional: <https://youtu.be/MPRzYXFxe47si=d9losQnocHo0-71p>

A partir da necessidade apontada pelos membros do NEAB/UFU e com o intuito de promover sua institucionalização foi criada a DIEPAFRO. Tal como apresentado em seu regimento, tem como objetivos principais:

promover, estimular, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão sobre o tema das Educação para/das Relações Étnico-raciais e Ações Afirmativas para a população negra na UFU; estimular o estabelecimento de acordos e convênios, no que se refere ao tema da Educação para/das Relações Étnico-raciais e Ações Afirmativas, entre a UFU e outras instituições, universidades públicas e privadas, organizações não governamentais, governos federal, estadual e municipal, e entidades afins, mantendo sempre sua finalidade acadêmica de ensino, pesquisa e extensão; promover o intercâmbio em âmbito nacional e internacional com outras instituições visando ao desenvolvimento dos objetivos gerais e específicos da DIEPAFRO/UFU; participar da elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de políticas de permanência de estudantes negros e negras, nos níveis do ensino básico, técnico, graduação (presencial e na modalidade à distância) e pós-graduação; assessorar as Pró-reitorias nas ações de implementação e acompanhamento das Educação para/das Relações Étnico-raciais e Ações Afirmativas para a população negra na UFU; propiciar a oferta de ações educativas nas áreas do ensino, pesquisa e extensão, dentro e fora da UFU, sobre temas atinentes à questão da população negra, buscando a preservação e valorização do legado da história e da cultura desta população; contribuir para uma educação antirracista e erradicação do racismo na UFU; acompanhar a gestão das ações em Educação para/das

Relações Étnico-raciais e Ações Afirmativas para a população negra da Universidade; com ações específicas da DIEPAFRO em todos os campi, dentre outros. (Portaria REITO Nº 257, de 08 de outubro de 2021)

A DIEPAFRO é constituída, estruturalmente, pelos seguintes órgãos:

I - Diretoria da DIEPAFRO; 1. Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB); 2. Observatório de Igualdade Racial “Azoilda Loretto Trindade” (OBIR); 3. Atuar em colaboração com a Ouvidoria no tratamento de manifestações que envolvam a temática racial. II - Conselho da DIEPAFRO (caráter deliberativo); e III - Assembleia da DIEPAFRO (caráter consultivo). (Portaria REITO Nº 257, de 08 de outubro de 2021)

A partir do objetivo: “acompanhar a gestão das ações em Educação para/das Relações Étnico-raciais e Ações Afirmativas para a população negra da Universidade” da DIEPAFRO, dos movimentos antirracistas promovidos pelo NEAB/UFU, ao longo de seus 17 anos de existência e da Resolução 13/2018 do Conselho Universitário da UFU, que estabelece a Política de Educação das Relações Étnico-raciais da Universidade Federal de Uberlândia, é que será apresentado as ações: criação do Programa PIADEP/UFU e a política de cotas nos Programas de Pós-Graduação da UFU, fazendo ecoar os itens discutidos anteriormente em uma perspectiva mais ampla.

O PROGRAMA PIADEP

A UFU, tem em seu histórico, ressaltado os valores das ações extensionistas, por vezes negligenciadas

pela maioria dos docentes universitários, ao considerarem algo de “menor valor” do ponto de vista acadêmico-científico, mesmo com aos recentes movimentos de implementação de carga-horária de extensão em cursos de graduação no âmbito federal.

Recentemente, no ano de 2023, por meio da Resolução Nº 8/2020, do Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis - PROEXC foi criado o Programa Institucional de Apoio à Divulgação em Escolas Públicas (PIADEP – “A UFU é para você!”), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do sistema de reserva de vagas para negras e negros nos processos seletivos (Sistema de Seleção Unificado – SISU, Vestibular e Escola Técnica de Saúde - ESTES) da Universidade Federal de Uberlândia. O primeiro movimento de discussão sobre as formas de ingresso na UFU, ocorreu no âmbito do projeto de extensão “A UFU é para você” desenvolvido pelo NEAB em anos anteriores em escolas da periferia da cidade de Uberlândia. O relatório do projeto apresentou diversos elementos evidenciando que os estudantes do ensino médio das escolas públicas, principalmente das periferias, desconheciam as possibilidades de ingressar em um curso superior na UFU por meio da política de cotas. Tal experiência é que originou o atual Programa PIADEP.

O “PIADEP – A UFU é para você!” tem como principal objetivo divulgar as formas de ingresso nos cursos de graduação, incluindo o debate acerca da política institucional de cotas, a saber: cotas para estudantes de escolas públicas, cotas para alunos de baixa renda, cotas para pessoas com deficiência e cotas para pretos, pardos e indígenas. Foram lançados vídeos do Programa para divulgação das formas de ingresso na UFU por meio de cotas em escolas públicas de Uberlândia, Ituiutaba, Monte Carmelo e Patos de Minas, cidades em que há campus institucionais.

O Programa tem como foco a participação de estudantes do Ensino Médio (em especial das escolas públicas) nos Processos Seletivos de Ingresso na Uni-

versidade (educação profissional e tecnológica e ensino superior); o envolvimento de graduandos em processo de formação de diversas áreas do conhecimento, na discussão e na realização de atividades que possam garantir a efetivação de políticas de ações afirmativas que viabilizem oportunidades para equidade de oportunidades para a população negra nos diferentes setores da sociedade, dentre eles o acesso à Universidade Federal de Uberlândia.

A produção foi pensada para a comunidade externa à UFU, no que se refere à indispensável construção do entendimento de quem é o público-alvo da política de cotas raciais e consequentemente reduzir o índice de candidatos que inscritos na modalidade PPI, que não atendem aos critérios necessários para a homologação de sua autodeclaração, por meio dos procedimentos de heteroidentificação, bem como o aumento do índice de candidatos/as negros/as (pretos/as ou pardos/as) que têm efetivamente o direito à esse acesso. A série completa compõe-se de quatro breves episódios: 1) Cotas na UFU. Cotas para quem? ¹⁰ 2) Autodeclaração: o que é isso? ¹¹ 3) O que é heteroidentificação? ¹² 4) Entrei na UFU e agora? ¹³

COTAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFU

A política de ações afirmativas nos programa de pós-graduação, como dito anteriormente, ainda não se consolidou de modo linear nas instituições superiores

.....
10 Link do vídeo: <https://youtu.be/JmGBfMzt6Og?si=SlcRTZndUGvANxIV>

11 Link do vídeo: https://youtu.be/HQB9gHLu_x0?si=W2dP0sDhNNHsek.Jk

12 Link do vídeo: https://youtu.be/ewsP0_VYZ.JI?si=s0orBnLHOI7D_is3

13 Em breve no youtube.

de ensino. Há programas que ainda mantêm a reserva de cotas em seus programas, apenas com a autodeclaração do/a candidato/a.

As cotas nos Programas de Pós-Graduação da UFU foram instituídas a partir da Resolução N° 6/2017 do Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação que dispõe sobre a política de ações afirmativas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* na Universidade Federal de Uberlândia.

Este movimento inicial, considerava junto às cotas PPI – pretos, pardos e indígenas, apenas a autodeclaração do candidato. Com a implementação das cotas nos programas de pós-graduação na UFU, a partir de entendimentos divergentes, no que se refere ao público-alvo das cotas, principalmente no caso de pessoas pardas, contrariando, especificamente, o que se considera legalmente como sendo os fenótipos negroides, começaram a circular internamente e externamente à UFU, denúncias de apropriação indevida das cotas, tal como ocorria nos cursos de graduação.

A partir do movimento constante de denúncias a diretoria da DIEPAFRO, no segundo ano de sua criação, encaminhou um pedido de revisão/alteração da Resolução N° 6/2017 do Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação indicando que as denúncias iriam aumentar com o tempo, apontando a necessidade de implementação de uma comissão institucional de heteroidentificação para os candidatos aos programas na reserva de cotas PPI (pretos, pardos e indígenas).

Instaurou-se uma comissão institucional para tal estudo, sendo que foram alterados os artigos e parágrafos em que constavam apenas a autodeclaração dos candidatos, instituindo a comissão de heteroidentificação dos Programas de Pós-Graduação no final do ano de 2021.

No início do ano de 2022 a primeira comissão de heteroidentificação (CHPG) foi instituída e nomeada pelo Portaria PROGRAD n° 132 de 07 de março de 2022.

Foram criadas diretrizes institucionais, em parceria com a DIEPAFRO/UFU e com o NEAB/UFU, especificando os diversos casos de solicitação de procedimentos para as cotas PPI para orientação tanto dos/as candidatos/as, quanto para os coordenadores dos programas de pós-graduação da UFU, em complemento à autodeclaração.

Atualmente, o trabalho institucional de heteroidentificação é realizado pelo Grupo de trabalho de heteroidentificação da Pós-Graduação (GTHPG) nomeado pela Portaria PROPP nº 138 de 06 de junho de 2023. Tanto os presidentes do GTHPG, quanto seus membros são pessoas que trabalham com a temática racial no ensino, pesquisa e extensão e são indicados pelo NEAB e/ou pela DIEPAFRO. Todos os membros recebem formação constante com trocas institucionais acerca de procedimentos de heteroidentificação em outras instituições, procurando aperfeiçoar ainda mais a política de cotas nos programas de pós.

Cabe ressaltar que os programas que alguns programas de pós-graduação, além de terem o percentual institucional para a reserva de cotas PPI, instituem internamente outras políticas para pensar não apenas em ingresso, mas em permanência para estudantes dos programas, fazendo recortes para comunidades tradicionais quilombolas e para pessoas em situação de refúgio, asilo político, apatridia, acolhida humanitária ou sob outras políticas humanitárias no Brasil. Outros programas complementam sua reserva de cotas PPI, sendo contemplados com bolsas de Programas externos da iniciativa privada, tal como o edital do Carrefour e editais do governo tal como Abdias Nascimento possibilitando a permanência do estudante PPI nos programas de pós-graduação.

CONSIDERAÇÕES PARA NOVOS DIÁLOGOS...

É notável que ações afirmativas contribuíram para a transformação social e racial de pessoas negras por meio do ingresso na graduação e na pós-graduação, por meio da política de cotas. Entretanto, ainda há um longo caminho a ser trilhado, para a inserção/acolhimento/adaptação de pessoas negras nos ambientes acadêmicos, não apenas por uma questão lógico-espacial deste território, mas no sentido de se sentirem integralmente pertencente ao contexto universitário em que epistemologias decoloniais ainda são vistas como resistência em projetos de pesquisa e que o estudante cotista da graduação é visto como alguém que se apropriou da vaga de alguém da ampla concorrência.

Estas questões passam pelo debate do racismo estrutural que ainda é uma marca da sociedade brasileira e está evidenciado de forma desproporcional ao compararmos pessoas brancas e negras nas universidades públicas (do estudante ao professor), tal como ocorre na UFU.

Quando o nível de ensino é o contexto da Pós-Graduação o quadro encontra-se ainda mais desproporcional, tal como aponta Martins, Novaes e Gama (2021), seriam necessários mil jovens na faixa etária dos 24 a 46 anos para se computar dezenove frequentando um curso de mestrado, e nove no doutorado. Ao investigar a representatividade de mulheres negras em programas de pós-graduação o quantitativo é maior que de homens negros. No entanto, a participação de mulheres e homens negros e negros em comparação a pessoas brancas, mostra-se ainda incipiente, evidenciando que o espaço ainda é restrito quando se faz um recorte na vertente cor/raça.

Neste sentido, entrar, e, sobretudo, permanecer na pós-graduação no caso de estudantes negras evidenciam a necessidade da promoção da igualdade racial e

das políticas afirmativas. Ser uma pessoa negra e intelectual significa situar-se no lugar fronteiro, com certos pré-conceitos acerca da produção de conhecimento, herança deixada pelo período escravocrata.

A discussão democrática e plural deve incluir mecanismos que viabilizem além do acesso a permanência epistemologicamente enriquecedora de estudantes negras e negros na pós-graduação. De modo que a reserva de vagas não seja a impressão de um selo de legalidade em que as situações permanecerão inalteradas. Ações afirmativas, não cabem somente ao Estado, cabem à sociedade de modo geral, na perspectiva de buscar atender os princípios da igualdade.

O ambiente propício à aprendizagem dos estudantes cotistas, no ensino e na pesquisa (capaz de se construir um modelo acolhedor para os novos sujeitos que estão cada vez mais ocupando os lugares da graduação e da pós-graduação) é desafiador, tanto para os programas de pós-graduação, quanto para docentes e discentes. Pode-se inferir que existe uma necessidade das políticas de ações afirmativas, principalmente das cotas, estarem organizadas com outras políticas públicas como bolsa estudantis de permanência, disciplinas que discutam a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena (Lei 10639/08 e 11654/08), grupos de pesquisas voltados para a temática racial, apoio pedagógico e psicológico para estudantes cotistas. Enfim, que as políticas de ações afirmativas estejam alinhadas visando a inserção das pessoas negras no ambiente acadêmico.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Maria Auxiliadora. Reflexões sobre a política de ação afirmativa na pós-graduação stricto sensu nos Institutos Federais de Educação: a questão do acesso e permanência dos discentes. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 2023.v.12.p.890-908.Disponível em <<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/67400> > Acesso em: 18/08/2023.

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

FISCHER, Brodwyn; GRINBERG, Keila; MATTOS, Hebe. Direito, silêncio e racialização das desigualdades na História Afro-Brasileira, In: *Estudos afro-latino-americanos: uma introdução*. ANDREWS, George Reid; DE LA FUENTE, Alejandro. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

GODOI, M. S.; SANTOS, M. A. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. *Revista de Informação Legislativa: RIL*, Brasília, DF, v. 58, n. 229, p. 11-35, jan./mar. 2021. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229_p11. Acesso em: 21 fev. 2023.

GOMES, N. L. *Movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

KATRIB, C.M.I; SANTOS, T.P.S. Cenário de uma educação étnico-racial em movimento para o século XXI: ações afirmativas ou medidas compensatórias? *Em Tempo de Histórias*, Brasília, v.1, n. 36, p. 290-309, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26512/emtempos.v1i36.30822>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/30822>. Acesso em: 09 dez. 2022.

KERSTENETZKY, C.L. Políticas sociais: focalização ou universalização? *Revista de Economia Política*, v. 16, n. 4, p. 564-574, 2006. DOI: [https://doi.org/10.1590/S0101-](https://doi.org/10.1590/S0101-31572006000400006)

31572006000400006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rep/a/4qDF8Yvm33v8bMPLHr-bBK7P/?lang=pt#:~:text=Em%2>

0 apenas%20um%20dos%20cen%3%A1rios, concep%-
C3%A7%C3%A3o%20de%20ju
sti%C3%A7a%20de%20mercado. Acesso em: 17 fev. 2023.

MARTINS, Edna; NOVAES, Luiz; GAMA, Erick. O acesso de estudantes negros à pós-graduação: um estudo sobre inclusão étnico-racial na universidade pública. *Revista Educere Et Educare*, 2021. v.16, n.39, mai./ago. 2021. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereteducare/article/view/23476>> Acesso em: 14/08/2023.

QUILLICI NETO, Armindo; BUIATTI, Viviane Prado. (Orgs.). *Políticas de ações afirmativas e as cotas para ingresso no ensino superior na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no período de 2017 a 2020: avanços e desafios*. Uberlândia: Sibipiruna, 2022.

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

RIBEIRO, Djamilia. *Quem tem medo do feminismo negro*:1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RODRIGUES. M.T. Os fundamentos da ação afirmativa e a adoção da política de cotas na educação brasileira. [SYN] *THESIS*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 01-12, 2018. DOI: <https://doi.org/10.12957/synthesis.2018.54501>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/view/54501/0>. Acesso em: 09 dez. 2022.

ROSA, Aline; SOUSA, Ana Paula; MARQUES, Eugenia. Política de reserva de vagas para negros/as na pós-graduação: apontamentos experienciais da Universidade Federal da Grande Dourados/UGFD. *Horizontes- Revista em Educação*, 2022. v.9, n.18. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/16600> > Acesso em: 14/08/2023.

SANTOS, S.A; SILVEIRA, M. Políticas de promoção da igualdade racial e ação afirmativa. *Salto para o Futuro: gestão educacional para a diversidade*, v. 20, n. 12, p. 39-54, 2010. Disponível em: <https://juslaboris.tst.jus.br/handle/20.500.12178/19700>. Acesso em: 17 fev. 2023.

*“O antirracismo,
como pauta e como
ação, deve ocupar a
intencionalidade das
políticas públicas
de transformação
social em direção
à consolidação da
democracia para
todas as pessoas
[...].”*



EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, COMPROMISSO E A EXTENSÃO E CULTURA NA UFU: AÇÕES VOLTADAS À DIVERSIDADE ÉTNICO- RACIAIS ENTRE OS ANOS DE 2009 A SETEMBRO DE 2023

Hélder Eterno da Silveira (PROEXC-UFU)

Valéria Maria Rodrigues (PROEXC-UFU)

À GUIA DE INTRODUÇÃO

A importância crescente da extensão universitária na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) reflete uma mudança significativa nos últimos anos, impulsionada pelas políticas públicas dedicadas ao aprimoramento do processo educacional e à reestruturação dos currí-

culos. A Resolução nº 07/2018 do Conselho Nacional de Educação catalisou essa transformação ao instituir as Diretrizes Nacionais da Extensão Universitária no Brasil. Esta normativa defendeu a integração da extensão nos projetos pedagógicos de todos os cursos de formação profissional, além de promover a fusão entre extensão e pesquisa, reorganizando ambas em um modelo mais colaborativo e aplicado.

Este marco regulatório reforçou a operacionalização da extensão nas estruturas curriculares, alinhando-se ao Artigo 207 da Constituição Federal e à Lei nº 13.005/2014, que delineia o Plano Nacional de Educação. Entretanto, as instituições enfrentaram desafios na implementação da extensão em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), devido à necessidade de adaptar o currículo a uma abordagem pedagógica mais flexível, que engaje não só estudantes e docentes, mas também a comunidade, em um diálogo contínuo e construtivo. A complexidade dessa tarefa é amplificada no contexto do ensino superior, onde tradicionalmente o currículo não foi concebido para se integrar com a sociedade de maneira ampla, incluindo o foco em grupos vulneráveis.

Em resposta a esses desafios, movimentos nacionais liderados por pró-reitores(as), especialistas em currículo e extensão, promoveram mudanças orientadas para uma nova dinâmica educacional. Esta abordagem visa um engajamento mais profundo das universidades com as comunidades externas. Na UFU, o desafio consistiu em mobilizar docentes, técnicos administrativos e estudantes para participarem ativamente das reformulações curriculares e engajarem-se em atividades de extensão. Esta iniciativa, longe de ser trivial, gerou um ambiente de intensos debates, liderados pela Pró-reitoria de Extensão e Cultura (Proexc) e pela Pró-reitoria de Graduação (Prograd), focados em como a extensão pode revitalizar o currículo, introduzir inovações educativas e fomentar conexões anteriormente negligenciadas.

Os debates enfatizaram a necessidade de reconfigurar os projetos pedagógicos para incorporar uma dimensão socioeducativa que valorize a formação docente em ambientes diversificados, tanto dentro quanto fora dos limites tradicionais da instituição. Emergiu da discussão a premissa de que é essencial estabelecer linhas de extensão que fomentem a participação comunitária em questões transversais, relevantes para todos os cursos e modalidades de ensino. Tal abordagem visa não apenas enriquecer a experiência educativa, mas também fortalecer os laços entre a universidade e a sociedade, promovendo um impacto positivo e duradouro na formação profissional e no desenvolvimento comunitário.

A Resolução CONSEX n. 06/2020, Quadro III, estabeleceu que, dentre as linhas de extensão, a atuação com Grupos Vulneráveis era uma necessidade premente de ser abordada nos projetos de extensão:

Planejamento, implementação e avaliação de processos de atenção (educação, saúde, assistência social, etc.), de emancipação, de respeito à identidade e inclusão desses grupos; promoção, defesa e garantia de direitos; desenvolvimento de metodologias de intervenção, tendo como objeto questões de gênero, de etnia, de orientação sexual, de diversidade cultural, de credos religiosos, dentre outros; formação, capacitação e qualificação de pessoas que atuam com esses segmentos; produção e divulgação de informações, conhecimentos e material didático na área.

Os grupos vulneráveis de que trata a resolução coaduna com o pensamento de Fardin de Vargas e Leal (2023) e são aqueles que, por algum motivo, sofrem discriminação, exclusão ou violação de direitos, em razão de sua condição social, econômica, cultural, étnica, geracional ou de gênero. O combate à essas violações traz uma responsabilidade a todas as instituições de ensino

superior preocupadas com a manutenção o Estado Democrático de Direitos e com a promoção de uma formação pautada da liberdade, da multiculturalidade e na valorização dos diferentes agentes sociais.

Na UFU, a Proexc, responsável pela organização da extensão, tem induzido que várias ações se voltem à temática de atuação com grupos vulneráveis, sejam de mulheres, negros e negras, grupos indígenas, idosos e idosas, jovens em situação de risco, dentre tantos outros grupos que merecem atenção das políticas públicas. Porém, não basta uma percepção da necessidade de discussão. Para além disso, é necessária uma indução responsável que leve o currículo e à instituição como um todo a se ocupar dessas temáticas, a fim de combater quaisquer tipos de discriminação e, ainda, promover o desenvolvimento profissional que possa provocar mudanças sociais.

No que tange às questões da vulnerabilidade étnico-racial a UFU tem atuado segundo sua Política de Educação das Relações Étnico-Raciais, preconizada na Resolução CONSUN n. 13/2018.

Art. 2º A Política de Educação das Relações Étnico-Raciais da UFU compõe-se de princípios, diretrizes e metas que objetivam implantar, aprimorar e difundir ações institucionais de enfrentamento, combate e superação de práticas racistas e discriminatórias, no intuito de criar condições legais, materiais, pedagógicas e outras necessárias para a promoção da produção e difusão de conhecimentos que contribuam para a construção de uma sociedade justa, promotora da igualdade e de equidade de direitos.

Art. 3º A UFU se compromete a criar as condições em todas as esferas, tanto acadêmica quanto administrativa, para o cumprimento de todos os determinantes e marcos legais que garantam a equiparação e importância do conhecimento,

da história, da cultura e das tradições africanas e indígenas como fundamentais na formação da sociedade brasileira.

Art. 4º A UFU deve conduzir sua gestão norteada pelo compromisso estabelecido para a educação antirracista e antidiscriminatória, como o exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 e nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais de 2006, estabelecendo, na sua área de competência, a inclusão, efetivação, acompanhamento, avaliação e difusão de conteúdos e atividades curriculares relativos às Histórias e Culturas Afro-Brasileiras, Africanas e Indígenas nos Projetos Pedagógicos da Educação Básica, da Educação Profissional Técnica e da Educação Superior.

As ações da instituição se organizaram, a partir dessa resolução, para o enfrentamento de preconceitos de qualquer ordem, bem como para a promoção de uma educação antirracista que, como afirma Davis (2016) afirma: “o racismo deve ser compreendido de forma estrutural e organizador da sociedade”. Esse relato de Davis, grande ativista e defensora de uma sociedade antirracista, tem ecoado e promovido várias reflexões sobre como nossas instituições estão organizadas e os mecanismos de combate ao racismo e da busca de uma nova sociedade. É uma pauta, extremamente, urgente e que, ao longo dos anos, tem marcado nossa civilização no modo com que as relações são estabelecidas.

O antirracismo, como pauta e como ação, deve ocupar a intencionalidade das políticas públicas de transformação social em direção à consolidação da democracia para todas as pessoas e não apenas para um grupo de homens e mulheres brancas que se valem de privilégios dados pelo fato de serem “brancos”. Não é justo, tampouco promove justiça social, uma instituição que desconsidera, em seus limites institucionais, o direito

de todos e de todas a ocuparem espaços e terem vozes respeitadas e preservadas, com o mesmo direito e importância narrativa. Enquanto contarmos os negros e negras nos espaços acadêmicos como exceção da estrutura, não alcançaremos essa sociedade antirracista que a filósofa Ângela Davis e outros(as) intelectuais tem apontado.

Os marcos legais, internos e externos à UFU, tem demonstrado a necessidade e urgência de ações consistentes para uma sociedade, cuja liberdade e possibilidade de ser e de ocupar os locais sejam dadas a todas as pessoas, independentemente de cor, étnica, orientação sexual, dentre outras vulnerabilidades. Mas, como a UFU, no âmbito da extensão e da cultura, tem atuado na busca de uma instituição e sociedade antirracista? Quais as temáticas mais trabalhadas e por quem vem sendo abordadas. Este capítulo se propõe a apresentar um estudo sobre de que modo, nos últimos anos, a UFU tem, no âmbito da extensão e cultura, induzido programas, projetos e outras ações que promovam a sociedade antirracista e livre de preconceitos de qualquer natureza. O material coletado foram os dados do Sistema de Informação e Registro da Extensão, SIEEX, entre os anos de 2009 a setembro de 2023.

A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAIS NAS AÇÕES DE EXTENSÃO E CULTURA DA UFU

A implementação da Política de Educação para as Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), juntamente com outras iniciativas internas, tem sido um marco importante na promoção da diversidade cultural e na valorização da cultura da população negra nas localidades onde a instituição marca presença. A Pró-reitoria de Extensão e Cultura (Proexc) da UFU tem desempenhado um papel fundamental nesse processo, ao desenvolver e incentivar atividades de extensão e cultura que visam não apenas celebrar, mas também aprofundar o entendimento e a apreciação da riqueza cultural afro-brasileira e indígena.

No âmbito dessa política, a Proexc, em parceria com as unidades acadêmicas, especiais e administrativas, tem fomentado um diálogo construtivo para sensibilizar toda a comunidade universitária sobre a relevância dessas ações. Esse esforço colaborativo visa encorajar a concepção de propostas que reflitam as especificidades e as necessidades de cada segmento da universidade, promovendo assim uma abordagem mais integrada e eficaz na valorização das contribuições culturais e históricas da população negra e indígena.

Realizamos um levantamento detalhado para compreender como essas ações vêm sendo implementadas na UFU e avaliar o impacto das estratégias intencionais adotadas na promoção dos direitos e na valorização da cultura negra. Embora a discussão sobre essas questões seja mais frequente nas áreas das humanidades, um dos desafios mais significativos tem sido estender a conscientização e o engajamento a todas as áreas do conhecimento, superando barreiras disciplinares para abraçar uma perspectiva mais holística e inclusiva.

A extensão na UFU se materializa por meio de uma diversidade de formatos, incluindo programas e projetos, eventos, cursos e serviços à comunidade. Essas iniciativas são fundamentadas em princípios organizacionais que priorizam o desenvolvimento sustentável das ações, com ênfase especial nos programas e projetos de longo prazo, que possuem um caráter mais estruturante e abrangente. Tais atividades são projetadas para criar espaços de aprendizado e troca mútua entre a universidade e a comunidade, facilitando assim o diálogo intercultural e a construção coletiva de conhecimento.

Além disso, a UFU tem buscado ampliar o escopo de suas ações de extensão e cultura para incluir iniciativas que abordem de maneira crítica e criativa a desigualdade racial e o racismo estrutural. Isso envolve desde a realização de seminários, oficinas e exposições até o desenvolvimento de projetos de pesquisa aplicada que contribuam para a promoção da justiça social e para o

fortalecimento das comunidades negras locais. Por meio dessas ações, a universidade se posiciona como um espaço de resistência cultural e de promoção da equidade, reafirmando seu compromisso com a transformação social e com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Dessa forma, a UFU, através de suas políticas e práticas de extensão e cultura, não apenas responde às demandas por uma educação mais inclusiva e representativa, mas também contribui ativamente para o reconhecimento e a valorização das diversas identidades culturais que compõem o tecido social brasileiro. Este capítulo visa, portanto, refletir sobre os avanços alcançados e os desafios que permanecem, destacando o papel indispensável da extensão universitária como meio de promover uma maior conscientização e engajamento com as questões étnico-raciais em nossa sociedade.

De 2009 a 2023 (setembro), a análise dos dados do Sistema de Informação e Registro da Extensão demonstra um crescente aumento na procura por atividades que se voltem à temática da educação para as relações étnico-raciais, conforme gráficos abaixo:

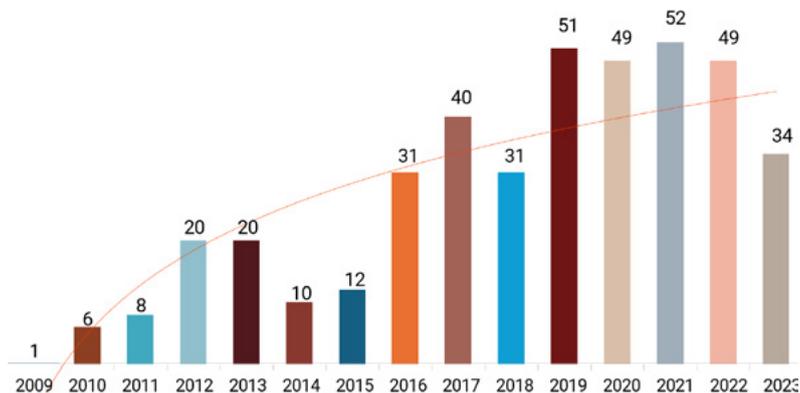


Figura 1: Ações registradas ao longo dos anos, 2009-2023.

O gráfico ilustra uma tendência ascendente consistente no número de atividades registradas, com um destaque particular para o ano de 2021. Este pico pode ser atribuído às iniciativas promovidas pela Pró-reitoria de Extensão e Cultura (Proexc), que incentivou a submissão de projetos por meio de editais voltados especificamente para a valorização da discussão antirracista na instituição. A linha de tendência, portanto, não apenas evidencia o comprometimento da UFU em combater o racismo e promover a cultura negra, mas também sugere um envolvimento crescente de diferentes unidades e proponentes na abordagem desta temática crucial.

Importante ressaltar que os dados de 2023 abrangem apenas o período de janeiro a setembro, indicando que a análise completa do ano poderá revelar um aumento ainda maior no interesse e na realização de tais atividades. Mesmo com essa limitação temporal, a tendência de crescimento observada nos anos anteriores parece se manter, sublinhando o papel ativo da UFU na promoção de uma educação mais inclusiva e representativa.

Este padrão de crescimento não apenas reflete o sucesso das políticas e das iniciativas induzidas pela universidade, mas também destaca a importância crescente que a comunidade acadêmica atribui às questões de diversidade étnico-racial. Além disso, sinaliza uma maior conscientização e disposição em engajar-se com as complexidades e os desafios impostos pelo racismo na sociedade brasileira. Tais esforços são fundamentais para a construção de um ambiente acadêmico que não apenas reconheça, mas também celebre a diversidade cultural e contribua ativamente para a superação das desigualdades raciais.

Ações realizadas, 2009 a 2023

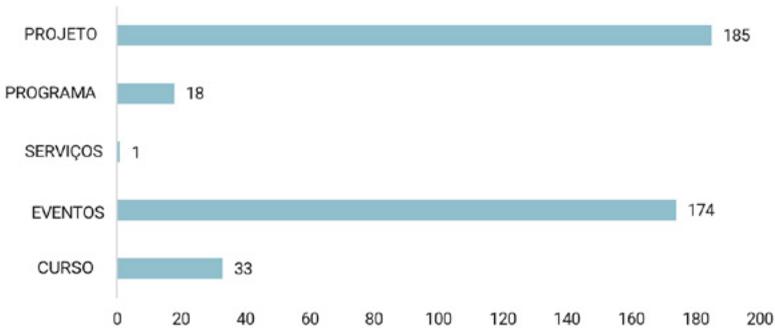


Figura 2: Ações realizadas, por modalidade, 200S a 2023 (setembro)

O envolvimento da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em atividades de extensão e cultura relacionadas à educação para as relações étnico-raciais tem demonstrado um compromisso institucional crescente, com um número notável de eventos e projetos superando outras formas de ação, como a prestação de serviços solicitados por entidades públicas e privadas. Este fenômeno indica uma predominância de iniciativas originadas internamente, refletindo um interesse genuíno da comunidade universitária e um amadurecimento no debate sobre diversidade étnico-racial. Tal desenvolvimento sugere que a universidade não somente responde a demandas externas, mas também toma a iniciativa de abordar proativamente questões de relevância social e cultural.

A análise dos benefícios gerados por estas ações revela um impacto impressionante, com um total de 624.660 oportunidades de engajamento oferecidas à comunidade através de diversos programas de extensão e cultura. Este número expressivo destaca a capacidade da UFU de alcançar extensivamente a população,

proporcionando múltiplos benefícios que transcendem a simples participação em eventos, refletindo uma rica troca de experiências e aprendizados. A diversidade dessas ações, que vão além do escopo acadêmico para tocar a vida da comunidade de maneiras significativas, reforça o valor da extensão universitária como um pilar essencial na promoção da inclusão e da justiça social.

Como dito anteriormente, as áreas que mais propuseram ações com a temática, foram as humanidades:

Atividades de Extensão por área do conhecimento

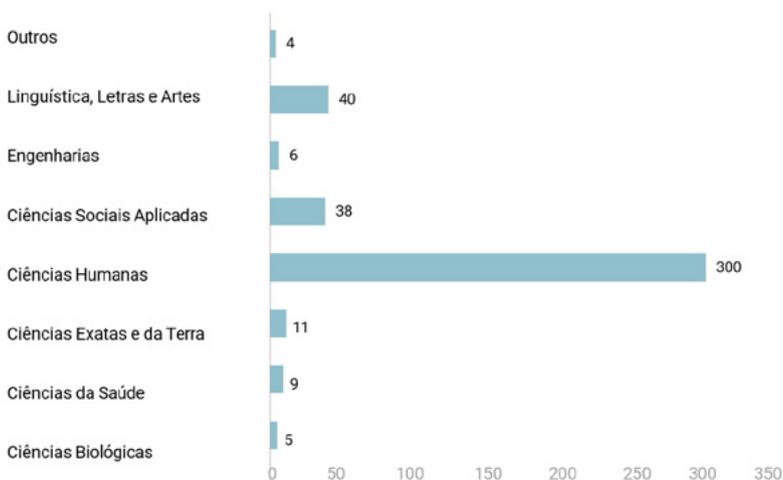


Figura 3: Atividades de Extensão, por área do conhecimento

Ampliar a discussão sobre as relações étnico-raciais para além das tradicionais áreas das humanidades representa um desafio significativo, mas crucial, dentro do ambiente acadêmico. Embora as iniciativas de extensão e cultura sejam, em teoria, acessíveis a todos os membros da comunidade universitária, observa-se que certas áreas, como as engenharias e ciências exatas, têm

participado menos ativamente dessas conversas importantes. Isso sugere a necessidade de estratégias direcionadas e apoio específico para encorajar essas áreas a se engajarem mais profundamente com questões de diversidade étnico-racial. A criação de projetos interdisciplinares e a integração de perspectivas étnico-raciais nos currículos dessas áreas podem ser passos eficazes para promover um entendimento mais amplo e uma participação mais ativa em tais discussões.

A análise detalhada das atividades realizadas revela uma concentração de interesse em temas como cultura, educação, direitos humanos, inclusão em espaços institucionais e expressões linguísticas, com ênfase especial na educação étnico-racial. É importante destacar que essas temáticas não se limitam apenas às questões relativas à população negra, mas também englobam a rica diversidade dos povos indígenas. Assim, a gama de ações desenvolvidas oferece uma visão abrangente das diferentes facetas da cultura e das línguas indígenas, refletindo um compromisso com a valorização de todas as expressões de identidade cultural.

As atividades são classificadas em categorias amplas de extensão universitária, como comunicação, cultura, direitos humanos, educação, meio ambiente, saúde, produção e trabalho, e tecnologia. Esta classificação reflete a diversidade de abordagens através das quais a universidade pode contribuir para o debate e a promoção das relações étnico-raciais. Ao incluir esses temas em uma variedade de áreas, a universidade reafirma seu papel como um espaço de aprendizado inclusivo e transformador, capaz de abordar questões sociais complexas e promover o respeito mútuo e a compreensão entre diferentes comunidades.

Para superar o desafio de envolver áreas menos tradicionalmente associadas à discussão das relações étnico-raciais, é fundamental o desenvolvimento de iniciativas que estimulem a colaboração interdisciplinar e o diálogo entre diferentes campos do saber. Isso pode

incluir workshops, seminários e projetos de pesquisa conjuntos que permitam a troca de conhecimentos e experiências entre as áreas de engenharias, ciências exatas e humanidades. Além disso, é crucial fomentar um ambiente que valorize e incentive a contribuição de todas as áreas para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Assim, ao promover uma maior integração das questões étnico-raciais em todas as áreas do conhecimento, a universidade não apenas enriquece a experiência educacional de seus estudantes e docentes, mas também contribui de maneira significativa para o combate ao racismo e à discriminação, reforçando seu compromisso com a inclusão social e a diversidade cultural.

Atividades de extensão por temática

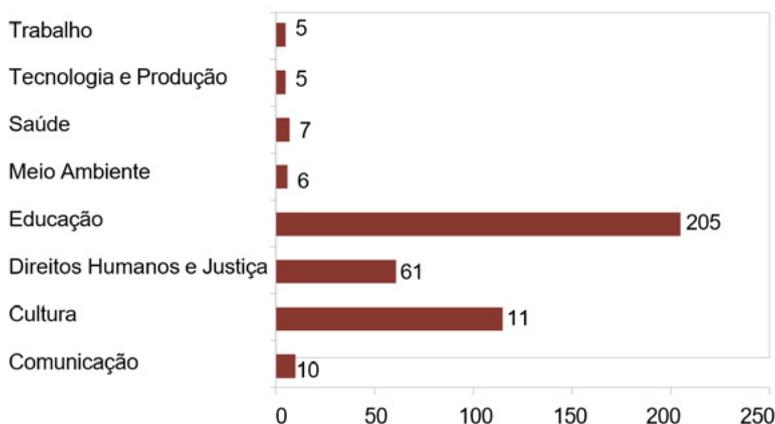


Figura 4: Atividades de extensão, por temática

Dentro da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o campo da educação emerge como o principal vetor de discussão e ação, seguido de perto pela cultura. Esta ênfase reflete o rico ecossistema de pesquisa e

engajamento da UFU, que abriga diversos grupos dedicados ao estudo dos povos originários e suas culturas. Exemplos emblemáticos dessa dedicação são o Centro de Referência da Cultura Negra “Graça do Aché” e o Museu dos Povos Indígenas. Ambos são iniciativas vinculadas à Pró-reitoria de Extensão e Cultura (Proexc/UFU), demonstrando o compromisso institucional com a preservação e promoção das culturas negra e indígena, respectivamente.

A UFU também se destaca na implementação de políticas de formação continuada para profissionais da educação básica. Este compromisso se alinha à política de formação inicial e continuada de docentes da educação básica, enfatizando a responsabilidade de integrar as questões étnico-raciais conforme estabelecido pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Tais leis requerem que a história e cultura afro-brasileira e indígena sejam ensinadas em todas as escolas, públicas e privadas, do ensino fundamental ao médio, marcando um passo significativo na promoção da diversidade e inclusão dentro do ambiente educacional brasileiro.

O interesse pelas temáticas étnico-raciais tem visto um crescimento notável na UFU, refletindo uma demanda crescente por discussões e intervenções que enderecem e desmontem concepções de privilégio e desigualdade racialmente codificadas. A luta antirracista na universidade não é apenas teórica; ela se manifesta através de uma série de formações e envolvimento comunitários destinados a fomentar uma compreensão mais profunda do contexto social atual e a promover a valorização de todos os indivíduos, independentemente de cor, raça, credo, ou qualquer outra característica distintiva.

Este engajamento com as questões étnico-raciais é crucial para o desenvolvimento de uma comunidade acadêmica mais consciente e responsiva às dinâmicas de inclusão e justiça social. Por meio de seminários, oficinas, cursos e outras iniciativas, a UFU busca não ape-

nas educar sua comunidade interna, mas também estender seu impacto à comunidade externa, colaborando na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Além disso, o investimento da UFU na criação e sustentação de espaços físicos dedicados ao estudo e celebração das culturas negra e indígena serve como um lembrete tangível da importância de reconhecer e valorizar as diversas contribuições culturais que compõem o tecido da sociedade brasileira. Estes espaços não são apenas centros de aprendizado, mas também locais de encontro e diálogo entre diferentes grupos, facilitando a troca de conhecimentos e experiências entre a comunidade acadêmica e o público em geral.

Em suma, a abordagem da UFU às temáticas étnico-raciais exemplifica um modelo de educação que transcende o currículo tradicional, incorporando a diversidade cultural e histórica como elementos fundamentais na formação de futuros profissionais e cidadãos conscientes de seu papel na promoção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

Todavia, ainda existem desafios a serem superados, não somente na UFU, mas em toda a sociedade. O Brasil é um país, fortemente, racista e que ainda precisa superar índices de violência contra negros e indígenas, ampliando, ainda mais a necessidade de se constituir novos projetos e novas ações que façam emergir a discussão sobre uma sociedade mais justa e igualitária para todas as pessoas, sem distinção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E DESAFIOS FUTUROS

A análise do período de 2009 a setembro de 2023 revelou uma tendência positiva e significativa no aumento da procura e implementação de atividades focadas na educação para as relações étnico-raciais na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Este crescimento não só destaca o compromisso institucional com a promoção

da igualdade étnico-racial e a luta contra o racismo, mas também reflete um despertar coletivo para a importância de abordagens educacionais que valorizem a diversidade e fomentem a inclusão.

A evolução observada nos dados aponta para um reconhecimento crescente da necessidade de integrar questões de diversidade, equidade e justiça social em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando os limites das humanidades para se tornar um tema transversal em áreas como as engenharias e ciências exatas. Este movimento não apenas enriquece o currículo acadêmico, mas também prepara os estudantes para atuarem como agentes de mudança em uma sociedade cada vez mais plural.

Apesar dos avanços significativos, a jornada rumo a uma educação verdadeiramente inclusiva e representativa está longe de ser concluída. Os desafios futuros são tanto de natureza prática quanto conceitual e incluem:

1. Ampliação do Engajamento Interdisciplinar: Há a necessidade de desenvolver estratégias inovadoras que incentivem a participação de todas as áreas do conhecimento nas discussões sobre relações étnico-raciais, superando barreiras disciplinares e promovendo uma abordagem integrada e holística.
2. Desenvolvimento de Políticas Sustentáveis: É essencial que as instituições de ensino superior continuem a desenvolver e implementar políticas que não apenas incentivem a realização de atividades relacionadas à educação para as relações étnico-raciais, mas também assegurem a sustentabilidade dessas iniciativas a longo prazo.
3. Fortalecimento da Formação Docente: Garantir que os educadores estejam

adequadamente preparados para abordar questões de diversidade e racismo em sala de aula é fundamental. Isso requer investimentos contínuos na formação e no desenvolvimento profissional dos docentes.

4. Engajamento Comunitário e Parcerias: Aprofundar o diálogo e a colaboração com as comunidades locais e outros parceiros externos é crucial para garantir que as ações de extensão e cultura reflitam as necessidades reais da sociedade e promovam um impacto social positivo.
5. Avaliação e Ajuste Contínuo: A implementação de mecanismos eficazes de monitoramento e avaliação permitirá a adaptação constante das estratégias às mudanças nas demandas sociais e aos desafios emergentes no campo da educação para as relações étnico-raciais.

Em suma, a UFU, juntamente com outras instituições de ensino superior, está diante de uma oportunidade única de liderar pelo exemplo, promovendo uma educação que esteja à altura dos ideais de justiça social, equidade e respeito pela diversidade. À medida que avançamos, o compromisso contínuo, a inovação e a colaboração serão fundamentais para superar os desafios existentes e aqueles que ainda estão por vir, garantindo que a educação para as relações étnico-raciais continue a evoluir e a impactar positivamente a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Resolução CONSUN n. 25*, de 12 de agosto de 2019. Estabelece normas sobre a Política de Extensão Universitária e dá outras providências. Uberlândia, 12 ago. 2019.

Disponível em: <http://www.ufu.br/resolucoes/2019/resolucao-25-2019-consun>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. *Resolução CONSUN n. 13*, de 14 de agosto de 2018. Estabelece a Política de Educação das Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal de Uberlândia Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 ago. 2018. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucao-CONSUN-2018-13.pdf>. Acesso em: 31 de agosto de 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 07*, de 11 de dezembro de 2018. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 dez. 2018.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016. Por Rafaela Cyrino. Revista Outubro. Disponível em: <http://outborevista.com.br/resenha-de-davis-angela-mulheres-raca-e-classe-sao-paulo-boitempo-2016/>.

FARDIN DE VARGAS, E., C HENNIG LEAL, M. C. (2023). *Grupos Vulneráveis e Minorias: Há Uma Distinção Terminológica na Constituição Federal de 1988 e na Jurisprudência do Supremo Tribunal Federal*. *Rei - Revista Estudos Institucionais*, 9(3), 877–904. <https://doi.org/10.21783/rei.v9i3.732>

“Seguimos os passos dos movimentos negro e indígena de luta por uma educação transgressora e emancipatória.”



“COTA NÃO É ESMOLA”: A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DE PRESENÇA, DE ESCUTA E DE FALA

Josy Dayanny Alves Souza (ICHPO-UFU)

Antonio Oliveira Jr. (ICHPO-UFU)

Aline dos Santos Pereira (UFU)

Ana Julia da Silva (UFU)

Lívia Kelly Araújo Nascimento (UFU)

Luiz Gustavo de Souza Araújo (Luiza Araújo) (UFU)

Henrique Augusto Barbosa Archanjo (UFU)

INTRODUÇÃO

A ideia do Projeto “Cota não é esmola” emerge no cenário de diálogos estabelecidos entre os atuais colegas de trabalho, Antonio de Oliveira Jr. e Josy Souza, que outrora, havia sido orientador e orientanda no Programa de Pós-Graduação em Geografia do Pontal. Essa parceria ganha novos ares na submissão da proposta

vinculada ao Edital PROGRAD Nº 7/2022, por meio do Programa de Bolsas de Graduação (PBG), no Subprograma “Apoio aos Laboratórios de Ensino”.

Outra perspectiva que ensejou a idealização do projeto esteve associada a proximidade dos 10 anos de criação da Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, que “dis põe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências” (BRASIL, 2012) e que prevê a revisão na legislação. Popularmente conhecida como Lei de Cotas, destacamos o Art. 7 da referida lei, nos seguintes termos,

no prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (BRASIL, 2012).

O acesso da diversidade étnico-racial discente aciona a mobilização da nossa atenção à importância de acesso étnico-racial no quadro de servidoras/es nas instituições públicas. A Lei nº 12.990 de 9 de julho de 2014 reserva

aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e em empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União (BRASIL 2014).

Livia Sant’ana Vaz (2023) adverte para o fato de

que a Lei 12.990/2014 terá sua vigência encerrada no ano de 2024, visto que nos termos da lei, sua duração possui um prazo estipulado de 10 anos. Diante da cessão dessa ação afirmativa que reserva vagas para negras/os em concursos públicos, a autora afirma que “longe de estar superado, o debate sobre cotas raciais precisa ser atualizado e aprofundado, a partir do seu reconhecimento como importante mecanismo –porém, não o único– de reparação histórica do povo negro” (2023, p. 21).

No contexto da Lei 12.711/2012, a revisão da legislação de reserva de vagas para estudantes nas universidades e instituições federais ocorreu no ano de 2023. O Projeto de Lei (PL) 5384/20 (BRASIL, 2023) revisa a Lei de Cotas e torna permanente a ação afirmativa. A deputada Federal Dandara Tonantzin, relatora do PL, egressa da Universidade Federal de Uberlândia e cotista, apresenta os avanços alcançados a partir da revisão da legislação. O comprometimento com o acesso, a permanência e a continuidade das/dos estudantes cotistas na universidade configuram-se como fundamental para o avanço na/da educação e para a mitigação das desigualdades étnico-raciais no Brasil.

Nossas experiências, aqui compreendidas como coletivas, sempre estiveram no cerne dos diálogos. Nossos pontos de vista, orientavam as definições referentes às temáticas e ações desenvolvidas no projeto e essas vivências dialogavam com as perspectivas dos movimentos de lutas por mitigação das desigualdades, com ênfase na educação. Nesse contexto, Nilma Lino Gomes (2017) expressa como a conquista da Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”” (BRASIL, 2003) e várias outras vitórias e avanços no campo da educação que resultam de lutas articuladas pelo Movimento Negro Brasileiro com reverberações para toda sociedade,

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 entendimento sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana (Gomes, 2017, p. 38).

O compromisso com a articulação antirracista não pode perder de vista a diversidade étnico-racial no Brasil, portanto, destacamos a importância e a contribuição dos povos indígenas no processo de formação e organização do país. Cerca de cinco anos após a promulgação da legislação supracitada, ocorreu a implementação da Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, que

altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008).

A vigência, ainda que recente dessa legislação, reflete a organização, que Daniel Munduruku, apresenta como “movimento indígena brasileiro” (1970-1990) (2012). A obra objetiva ressaltar as lutas ancestrais dos povos indígenas, que mais tarde, articulada pela via do movimento organizado, manifestada nas demandas advindas das diferentes etnias do Brasil. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro evidencia como a própria organização e luta por direitos apresentava-se como uma perspectiva disposta a ensinar e aprender. No entendimento de Daniel Munduruku a Lei nº 11.645/2008, é

uma conquista orquestrada pelo Movimento Indígena dos anos 2000-, numa clara demonstração de continuidade das lutas indígenas contemporâneas e também do caráter educativo do Movimento Indígena brasileiro, (MUNDURUKU, 2012, p. 224).

As Legislações 10.639/2003 e 11.645/2008 resultam das lutas articuladas em prol da inserção do ensino de “História e Cultura Afro-brasileira” e “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, respectivamente, no currículo oficial da educação básica. As legislações 12.711/2012 e 12.990/2014 versam, no primeiro caso, para a reserva de 50% vagas para estudantes do ensino superior e de ensino técnico de nível médio, oriundos de escola pública, com recorte de renda de até 1,5 mínimo e meio, e parte dessas vagas, denominadas subcotas raciais, são direcionadas para pessoas pretas, pardas, indígenas e com deficiência, com recorte de renda; no caso seguinte, a legislação versa a respeito da reserva de 20% das vagas para candidaturas negras -pessoas pretas e pardas-, oferecidas nos concursos públicos.

Junto às referências, promovemos discussões relacionadas aos marcos jurídicos apresentados, as marcas espaciais e temporais tecidas pelo Movimento Negro e Movimento Indígena, as experiências que atravessam as realidades de cotista das discentes -bolsista e colaboradoras- e da coorientadora, e ademais, destacamos que os diálogos realizados com a comunidade acadêmica e externa foram fios condutores das reflexões realizadas no Projeto “Cota não é esmola”.

Nesse sentido, o projeto iniciado em 01/07/2022 e concluído em 23/12/2022, promoveu diálogos relacionados a importância da reserva de vagas, não somente no sentido restrito ao acesso, mas, também no entendimento de que as ações afirmativas devem ser direcionadas para as políticas de permanência e de continuidade - na pós-graduação e em concursos públicos- e com a

necessidade de constante articulação nos espaços institucionais. Em outras palavras, adentramos à disputa de narrativas que versam sobre as possibilidades de nos percebermos no espaço acadêmico e para essa realização mediamos os diálogos a partir de referências orais, escritas e audiovisuais.

Ainda na etapa do processo formativo e de planejamento das atividades a serem realizadas no Projeto, criamos um perfil na rede social *Instagram*, denominado @cota.nao.e.esmola para divulgação das ações a serem realizadas.

O movimento de divulgação das atividades era realizado por meio de convites na rede social do Projeto, na colagem de cartazes em pontos estratégicos dentro da universidade e no convite presencial nas salas de aula do campus Pontal. As atividades eram direcionadas para a comunidade interna e externa à universidade.

Conforme proposição do Projeto “Cota não é esmola”, realizamos atividades de formação interna do grupo, para alinhamento das ideias e planejamento das atividades, mediante orientação da professora Josy Souza, do professor Antonio Oliveira Jr. e das discentes, Aline Santos Pereira, Ana Julia da Silva e Lívia Kelly Araújo Nascimento, com momentos de estruturação do arcabouço referencial que contribuiu para o entendimento, no campo discursivo, da significação das ações afirmativas.

As referências acessadas no processo formativo interno do grupo refletiram a busca por uma contextualização histórica articulada às nossas experiências (Quadro 1).

| Ações | Data-horário | Local | Referências / Temas | Público |
|--|---------------------------------------|--|--|---|
| Processo formativo de integrantes do Projeto "Cota não é esmola" | 04/07/2022 14h00min às 17h30min | Laboratório de Geografia Humana e Ensino – LAGHEN/UFU/Pontal | CARNEIRO, Sueli. Pela Permanência das cotas raciais nas universidades brasileiras. In: Escritos de uma vida. São Paulo: Pólen Livros, p. 287 – 295, 2019. | Orientadores e Estudantes - bolsista e colaboradores. |
| | 11/07/2022 14h00min às 17h30min | | 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. BRASIL. Lei nº 12.990 de 09 de julho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011. MANO A MANO. Sueli Carneiro. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/2eTloWb3N-rjmog0RkUnCPr . Acesso em: 11 de jul. 2022. | |
| | 25/07/2022 14h00min às 17h30min | | GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012. BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". | |
| | 01/08/2022 14h00min às 17h30min | | SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. In: Diversidade, espaço e relações sociais: o negro na Geografia do Brasil. (Org.). Renato Emerson dos Santos. Belo Horizonte: Autêntica, p. 21 – 40, 2007. | |

Quadro 1: Processo Formativo | **Organização:** Projeto "Cota não é esmola" (2022).

AS COTAS ABREM PORTAS

O entendimento coletivo situava a relevância do uso de diferentes linguagens no desenvolvimento das ações do projeto, por compreender que são diferentes as percepções que envolvem o processo de ensino-aprendizagem.

No primeiro momento, nos envolvemos em uma busca coletiva, com a pesquisa de documentários, animações e filmes relacionados às questões étnico-raciais em diálogo com a educação. Nesse movimento de busca, destacamos os audiovisuais elencados abaixo:

- Animação: O Brasil depois da abolição da escravatura.
- Filme: M8 - quando a morte socorre a vida.
- Documentário: Menino 23 – Infâncias perdidas no Brasil.
- Filme: Todos os mortos.
- Documentário: Amarelo é tudo pra ontem.
- Filme: Branco sai preto fica.

As produções indicadas abordam questões étnico-raciais que envolvem diferentes realidades do Brasil. Como o foco da nossa atividade buscava associar questões étnico-raciais e educação, o filme escolhido para ser apresentado no primeiro Cine-Debate foi **M-8, Quando a morte socorre a vida**¹⁴ (figura 1). A definição do filme resulta dos diálogos estabelecidos em nossos encontros e no entendimento de que o debate referente às questões étnico-raciais é indissociável da presença/participação/permanência de diferentes grupos étnico-raciais nos espaços, neste caso, com ênfase no espaço da universidade.

A razão da escolha do Filme “M8 – quando a morte socorre a vida”, ocorreu em função da abrangência

.....

¹⁴ Não houve fins lucrativos para exibição do filme, a exposição apresentava caráter didático, com finalidade pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

de diálogos referentes ao acesso de Maurício (personagem) à uma renomada universidade de medicina por meio das cotas, sem negligenciar as relações cotidianas que envolvem a permanência da/o estudante neste espaço: ausência de estudantes e/ou professores negros; presença marcante de trabalhadoras/es negras/os com baixa qualificação profissional e remuneração; utilização de cadáveres de corpos negros dissecados nas aulas de anatomia; deslocamentos cotidianos da moradia até a instituição de ensino; problemas relacionados ao transporte público; marcas da violência policial que criminaliza a presença de pessoas negras em áreas nobres da cidade e que os estereotipa nas periferias e favelas.



Figura: Cartazes de divulgação do Cine-Debate na rede social @cota.nao.e.esmola |
Fonte: Projeto "Cota não é esmola" (2022).

As imagens de controle (Collins, 2019), os estereótipos (Gonzalez, 2018) e a síntese das opressões (Carneiro, 2019) atribuídas às mulheres negras com forte referência ao trabalho como cuidadora -Técnica de Enfermagem- vivenciado por Cida, mãe de Maurício, são questões étnico-raciais que evidenciam as contradições da vida cotidiana, como as marcas do racismo convivem com as marcas da cultura, nas narrativas rítmicas

do RAP, nas manifestações praticadas no terreiro de religião de matriz afro-brasileira, bem como no transe e na comunicação experienciada por Maurício, seja no terreiro e/ou na universidade.

Assim como no filme, o diálogo referente às questões étnico-raciais e à educação estiveram nutridas por momentos que expressavam nossas indignações diante das desigualdades narradas na representação fílmica e que são igualmente e/ou diferentemente manifestadas nas realidades de quem vivencia a universidade. Dialogamos sobre como as cotas contribuíram para o acesso da diversidade de pessoas nas instituições federais. Na direção oposta, a mesma legislação e/ou ausência de programas estudantis negligencia a permanência dessa diversidade, quando desconsidera questões relacionadas ao deslocamento do local de moradia/trabalho para a universidade, vulnerabilidade socioeconômica, violências, fora e dentro do espaço acadêmico, como questões inerentes à permanência na universidade (figura 2).



Figura 2 - Mosaico participação no Cine-Debate. | Fonte: Saul Moreira Silva (2022).

Nossas trocas também foram nutridas por gestos e narrativas afetivas, de autocuidado e de cuidado coletivo, na perspectiva de construção de “espaços seguros” (Collins, 2019 [1990]), a partir da organização de um ambiente em que foi possível falar, escutar e propor ações de fortalecimento para nossa permanência e continuidade em espaços reconhecidos socialmente como hegemônicos. Fraseando Elisama Santos, sintetizamos que,

conversas não são uma arena para decidir quem está certo ou errado. Não são uma chave de convenceremos o outro de que o nosso ponto de vista é o correto. São preciosas oportunidades de conexão: com o outro, com nós mesmos, com a vida (Santos, 2021, p. 50).

A linguagem fílmica traduzia um espelho que projetava realidades em que nos enxergávamos na narrativa, fosse nas lutas, nas conquistas e no entendimento de que as questões étnico-raciais atravessam as pessoas de maneiras diversas, e que, portanto, a invisibilidade, a ausência e a presença ocorrem de maneiras diversificadas.

Após a realização da formação interna e do primeiro Cine-Debate, ocorreu uma pausa institucional nas ações do projeto em decorrência do período de férias acadêmicas estabelecido no Calendário da Universidade Federal de Uberlândia durante o período de 20/08/2022 a 25/09/2022.

No período de retorno das atividades realizamos três encontros em grupo, nos dias 05, 10 e 14 de outubro de 2022 para retomada do planejamento e das ações a serem desenvolvidas no semestre letivo (2022/2º). Em sequência, definimos a realização de uma nova atividade de Cine-Diálogo, dessa vez com a abrangência de uma Mesa-Redonda.

Desenvolvemos uma nova pesquisa sobre produções audiovisuais com as temáticas ações afirmativas e

educação, e nessa busca, catalogamos as seguintes produções:

- Documentário: Raça Humana - Bastidores das cotas raciais na UnB.
- Filme: Eu não sou seu negro.
- Filme: Manifesto Audiovisual - As Cotas.
- Filme: Cotas: uma porta aberta.
- Documentário Curta metragem: USP 7%.
- Videoclipe: Cota não é esmola – Cantora e compositora Bia Ferreira.

Para a programação do Cine-Diálogo e Mesa-Redonda realizada no dia 21 de novembro de 2022, estimulamos os diálogos referentes ao acesso à universidade e a política da Lei de Cotas a partir das seguintes fontes audiovisuais:

- 1º Videoclipe: Cota não é esmola – Bia Ferreira
- 2º Documentário Curta metragem: USP 7%
- 3º Filme: Manifesto Audiovisual - As Cotas
- 4º Filme: Cotas: uma porta aberta

Em uma combinação de movimentos, a confluência de narrativas deu-se a partir de uma sequência que intercalava questões apresentadas no audiovisual e articuladas aos pontos de vista e abordagens expressas por todas as pessoas presentes na atividade. A apresentação de dados e informações entrelaçados às experiências da vida cotidiana demonstravam como as distintas origens são enriquecedoras na produção de conhecimentos.

As provocações apresentadas na Mesa-Redonda foram tecidas por Stalanie Leal, pesquisadora na área de Políticas de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil e Mateus Santos, pesquisador na área das Relações Étnico-Raciais, ambos estudantes do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Uberlândia/Pontal. Em diálogo com as discussões manifestadas no audiovisual,

o reflexo dessa articulação estava impresso nas afirmações referentes a importância do acesso às instituições federais, promovido pela Lei de Cotas, bem como a necessidade de ampliação das políticas de permanência, como ações afirmativas direcionadas para as/os estudantes cotistas (figura 3).



Figura 3: Mosaico Cine-Diálogo | Fonte: Maria Eduarda da Silva (2022).

A música “Cota não é esmola” da compositora e cantora Bia Ferreira, além de fonte de inspiração na proposição deste projeto, estimulou a apresentação das/dos participantes a respeito de suas trajetórias de vida. As narrativas referentes à educação básica, principalmente para estudantes oriundos de escola pública, mobilizam, assim como na canção, questões relacionadas à alimentação, moradia, localização, mobilidade, emprego/trabalho, cursinho preparatório, vestibular, que influenciam diretamente no desenvolvimento da/o estudante em sala de aula.

A promulgação da Lei de Cotas, não pode ser uma ferramenta única de ação, ela não garante o elo entre a instituição e a diversidade de corporeidades/conhecimentos promovidas pelas cotas. As desigualdades, imaginárias e concretas, possibilitam uma aproximação em relação às assimetrias que marcam as realidades sociais no Brasil, desigualdades essas que não nos mantêm em um lugar de inércia, mas sim de conhecedoras/es do quão complexa é a sociedade, para assim, agir sobre ela, “nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai” (Bia Ferreira, 2019).

O curta metragem documental “Cotas: uma porta aberta”, realizado pelo Núcleo de Estudos Africanos, Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no ano de 2022, expõe uma série de questões que atravessam as realidades das pessoas cotistas na instituição. As vozes-narrativas centralizadas em estudantes, egressos, servidoras/es e representantes políticos, apresentam suas experiências no movimento de luta para o estabelecimento das cotas e das políticas de permanência na universidade, como a implementação da Casa do Estudante Indígena. As discussões sobre a ampliação de entrada nos programas de pós-graduação, a revisão dos processos de seleção, a diversificação das pesquisas e temas, as demandas de revisão dos currículos e das referências, retratam a diversidade de corporeidades e saberes que acessaram o espaço acadêmico.

A realidade associada às ações afirmativas apresentadas no curta metragem mencionado convida à reflexão referente às demandas da nossa realidade. A discussão conduzida pela Mesa-Redonda, destacava como o “racismo estrutural” (Almeida, 2019) promovido pelo Estado negligência e/ou precariza o acesso à educação básica para a população negra e como essas condições repercutem na possibilidade de acesso à universidade, mesmo com a política de ação afirmativa das cotas. Outro tensionamento apresentado refere-se às políticas de auxílio estudantil, principalmente àquelas centralizadas na moradia, alimentação e mobilidade que podem implicar de forma direta no desenvolvimento acadêmico e permanência das/os estudantes. Em referência à questão levantada no documentário “passados dez anos, será que é preciso interromper, manter ou expandir a lei de cotas?” (Cotas: portas abertas, 2022), propomos a mobilização de diálogos contínuos com a comunidade interna e externa à universidade, pois o movimento que envolve o acesso ao ensino superior decorre da conexão com a educação básica, principalmente, a pública. O movimento é contínuo, circular e indissociável.

No documentário “USP 7%”, o movimento de lutas e de mobilizações em favor da implementação das cotas raciais na Universidade de São Paulo, apresentado por quatro vozes-narrativas no âmbito do acesso, da permanência e da continuidade, são amostras representativas da realidade social. São retratadas as marcas das desigualdades na educação em relação aos diferentes grupos étnico-raciais que reconhecem a universidade como campo de realização. A realidade da estudante que ambicionava o curso de medicina, vinda de escola pública e participante de um cursinho popular, sinalizava como o descompasso de ensino entre a educação pública e a educação privada, interfere no objetivo de realização do curso de medicina. O cenário de escolha de um curso diferente daquele desejado é atravessado pela desigualdade de ensino.

A partir de uma perspectiva de aproximação, expomos como para muitas/os de nós, a formação profissional não foi uma escolha, mas resultado de uma realidade associada a nota de corte, a impossibilidade de mudança para realizar a formação em outra cidade, a definição do curso por exclusão em relação aos outros cursos oferecidos na universidade.

Concluída a etapa de acesso à universidade, nos deparamos com as questões de permanência, aquelas situadas no campo da assistência estudantil como, auxílio creche, moradia, alimentação, mobilidade e acessibilidade; por outro lado, temos as questões subjetivas, que envolvem as ausências na diversidade de servidores, principalmente no corpo docente, na estrutura curricular, na bibliografia do curso e nos acessos às bolsas de pesquisas. A existência de auxílio estudantil, de projeto de pesquisa, de iniciação científica, não significa acesso para a diversidade de estudantes e essas ausências são sentenças máximas do racismo, porque podem nos colocar em um lugar de não reconhecimento da nossa produção de conhecimento e de intelectualidade.

O racismo em riste procura abafar nossa existência. O ato produzido na música “Manifesto Audiovisual – As cotas” (2022), realizado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), destaca a relevância das cotas para o acesso da diferença racial e social no espaço acadêmico e como a diferença manifestada na estética da presença de pardos, pretos, indígenas e pessoas com deficiência, possibilita diversas expressões éticas, teóricas e epistemológicas. A diversidade manifestada na letra da canção, na vibração da melodia e das cores impressas no audiovisual são oportunidades singulares de aprendizado a partir de diferentes linguagens que desaguardam na compreensão de como as cotas são necessárias no empreendimento da pluralização das vozes-narrativas e na diversidade de conhecimentos no espaço acadêmico.

As desobediências poéticas e acadêmicas, narradas no audiovisual, na produção de conhecimento e nas

corporeidades são manifestações de lutas diante de um sistema institucional que pela via jurídica proporciona o acesso, mas não assegura a permanência e ignora a continuidade da nossa presença. Seguimos os passos dos movimentos negro e indígena de luta por uma educação transgressora e emancipatória.

POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Em parceria com o Programa de Educação Tutorial [PET]/Geografia, da Universidade Federal de Uberlândia - Campus Pontal, realizamos a Mesa-Redonda: “Arte, Ensino e Religiões de Matriz Afro-Brasileira” (figura 5). A atividade foi realizada no dia 25 de outubro de 2022 em parceria com a I Semana de Arte e Cultura do PET-GEOGRAFIA UFU/Pontal. Naquela oportunidade buscamos destacar a relevância das legislações 10.639/2003 e 11.645/2008, com questões que permeavam a responsabilidade das diferentes disciplinas escolares e acrescentamos, acadêmicas, na promoção do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, sem essencializar ou responsabilizar somente as áreas de educação artística, literatura e história, como promulga a legislação.

A questão norteadora da Mesa-Redonda provocava a seguinte reflexão: como responsabilizar as disciplinas escolares e acadêmicas que não estão citadas nas legislações para o comprometimento de uma educação antirracista?

Nesse contexto, contamos com a participação de um grupo de professoras/es e artistas com atuação em diferentes áreas. Maria Eduarda da Silva - Madu, *Slam-master*, idealizadora do Slam Zumbi dos Palmares¹⁵ ; Sandra Aparecida Gurgel Vergne, pedagoga e doutora em Ciências da Religião; Maria Helena Raimundo, graduada

.....
15 Rede social <https://www.instagram.com/slam.zumbi/>

e mestre em História; Rodrigo Rafael Gonzaga, cientista social e mestre em Artes; e, Josy Souza, graduada e doutoranda em Geografia. A pluralidade de vozes-narradoras e de pesquisas com a temática das relações étnico-raciais destaca como as variadas disciplinas e áreas de conhecimento são responsáveis pela implementação do ensino que propaga a história e cultura afro-brasileira e indígena.



Figura 4: Mesa Redonda: “Arte, Ensino e Religiões de Matriz Afro-Brasileira” | **Elaboração:** Programa de Educação Tutorial - PET-Geografia e Projeto “Cota não é Esmola” da Universidade Federal de Uberlândia/Pontal (2022).

As respostas à questão enunciada vieram de diversas maneiras, com a apresentação de pesquisas, como a de Rodrigo Gonzaga¹⁶, sobre pensar perspectivas anticoloniais em processos criativos. Para isso nos apresentou “Ebó contra o Carrego Colonial”, pesquisa-arte que possibilita “Repensar a noção de Èsù enquanto princípio de tudo, energia de ignição, origem da invenção para se livrar do desencantamento colonial” (2020).

A professora-pesquisadora Sandra Gurgel destaca o lançamento de seu livro¹⁷, resultado da sua tese de doutorado, com ênfase na escuta de práticas realizadas por educadoras negras no espaço escolar como fazeres de enfrentamento ao racismo.

Maria Helena nos convida para uma conversa sobre religiosidades de Matriz Africana¹⁸, com linguagens que dialogam com a educação básica, manifestadas na escrita da autora e nas ilustrações realizadas por Robson Ferreira Vilela.

Outra contribuição apresentada foi a publicação do livro “Narrativas ao som de tambores e silêncios”, com artigos produzidos por professoras/es de ensino religioso na educação básica, educação superior e/ou praticantes de religiões afro-brasileiras. O artigo denominado “Pedagogias de terreiro: ferramentas para uma educação antirracista e antissexista”¹⁹, de autoria das pesquisadoras Maria Helena e Josy Souza, perguntam a um grupo de professoras, praticantes da mesma casa religiosa de matriz afro-brasileira como suas práticas de ensino-aprendizagem contribuíram para uma educação

16 GONZAGA, Rodrigo Rafael. Ebó contra o Carrego Colonial. 2020. A Cabaça. Disponível em: <https://www.acabaca.com.br/ebo#:~:text=Enfrentar%20as%20demandas%20contempor%C3%A2neas%20exige,n%C3%B3s%20das%20religi%C3%B5es%20afro%20brasileiras.> Acesso em: 14 fev. 2023.

17 VERGNE, Sandra Aparecida Gurgel. Como djêlis: educação, religiosidade e afroafeto em narrativas de resistência. 1. ed. Maricá: Proverbo Editora, 2022.

18 RAIMUNDO, Maria Helena. Vamos fazer macumba? conversando sobre as religiosidades de matriz africana. II. Robson Ferreira Vilela. Uberlândia, MG: Ed. da Autora, 2022.

19 SOUZA, Josy Dayanny Alves; RAIMUNDO, Maria Helena. Pedagogias de terreiros: ferramentas para uma educação antirracista e antissexista. In: Narrativas ao som de tambores e silêncios. (Orgs.) REIS, Marcos Vinicius de Freitas; VERGNE, Sandra Aparecida Gurgel, JUNQUEIRA, Rogério Azevedo. Rio Branco: Nepan Editora, 2022, p. 23-37. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1SRTBxBgRkjqoofhmb0a0U-Z49P_vviRnt/view.

antirracista e antissexista. Na encruzilhada que envolvia as apresentações dos saberes manifestados na linguagem escrita, a oralidade da *Slammaster* Madu demonstrava como uma poesia inquietante e provocativa pode ser utilizada como ferramenta de ensino-aprendizagem e de enfrentamento ao racismo e ao sexismo.

CONTINUIDADE: NÃO SOMOS UM CAMINHO ALTERNATIVO, SOMOS UM CAMINHO POSSÍVEL

Outra perspectiva do grupo esteve associada a ideia de continuidade, para isso, idealizamos oficinas direcionadas para estudantes que pretendiam candidatar-se a programas de pós-graduação. As oficinas foram desenvolvidas em duplas, também como processo formativo para as colaboradoras do projeto. Para essa realização contamos com a parceria de Henrique Archanjo e Luiza Araújo, discente e egressa do curso de Geografia, respectivamente.

As oficinas do Projeto “Cota não é esmola” foram realizadas em parceria com o Programa Mês da Igualdade + Equidade 2022, promovido pela Universidade Federal de Uberlândia, com o tema: 10 anos de política de cotas (figura 5).

As colaboradoras do Projeto, Aline Pereira e Luiza Araújo ministraram a oficina “Leitura de Editais de Programas de Pós-Graduação” (figura 7). A oficina visava proporcionar às/aos discentes uma leitura consciente, focada na estruturação e interpretação de editais de programas de pós-graduação.

Instituto de Ciências Humanas do Pontal
Universidade Federal de Uberlândia

O Projeto "COTA NÃO É ESMOLA"
Apresenta: Oficinas Pós-Graduação

Nos dias 23, 25 e 30 de novembro o projeto "Cota não é esmola" realizará oficinas direcionadas para estudantes que irão concorrer editais de programas de Pós-Graduação:

Dia 23/11/2022 - Leitura de Editais.
Dia 25/11/2022 - Organização de Currículo Lattes.
Dia 30/11/2022 - Elaboração de Projetos Acadêmicos.

As vagas serão **LIMITADAS**, sendo elas:
20 para ingressantes por cotas PPI;
10 para ingressantes por cotas sociais.






TEMA: 10 anos da política de cotas




Figura 5: Oficinas Pós-Graduação | Elaboração: Projeto "Cota não é esmola" e PROAE-UFU (2022).

Instituto de Ciências Humanas do Pontal
Universidade Federal de Uberlândia

O Projeto "COTA NÃO É ESMOLA"

Realizará Oficina de
Leitura de Editais de Programas de Pós-Graduação

Aline Pereira
Discente do curso de Serviço Social [UFU/Pontal], Integrante do Projeto Laboratório de Ensino "Cota não é esmola". Integrante do PET Conexões: Saúde, Cultura e Saberes.

Luiza Araújo
Graduada em Geografia [UFU/Pontal], Professora do Sistema Prisional do estado de Minas Gerais. Presidente da ONG Vânia Lafit.



Figura 6: Oficina: Leitura e Análise coletiva de Editais de Pós-Graduação. | Elaboração: Projeto "Cota não é esmola"

Dentre aquilo que foi estabelecido nas reuniões de estruturação do projeto, o que mais chamou atenção era a necessidade de proporcionar por meio de oficinas ferramentas básicas para a leitura e interpretação de editais. A leitura de um edital público federal é um desafio, uma vez que a interpretação textual comum não se aplica, a densidade de informações trata de arranjos e processos estabelecidos segundo as normativas e portarias de cada programa institucional.

A atividade proposta pautou a importância de uma leitura atenta ao edital, com destaque para pontos classificatórios e eliminatórios, linhas de pesquisas e docentes associados, pré-requisitos, prazos e etapas de desenvolvimento do processo seletivo, com destaque para a sistematização e organização da documentação. Outro ponto relevante esteve relacionado às informações com variadas interpretações e a importância de destacar tais pontos com vistas a saná-los junto ao programa de pós-graduação. A leitura em grupo mostrou-se como uma ferramenta proveitosa, em que as diferentes visões proporcionaram analisar os editais a partir de perspectivas mais abrangentes.

O processo de ingresso em um programa de pós-graduação ainda é um desafio para as/os estudantes. A bibliografia e a produção acadêmica exigida nos editais ainda parecem distanciada da realidade experienciada ao longo da graduação. Uma distância nada sutil, e em muitas situações, excludentes, acompanhadas da desinformação referentes à pós-graduação podem atuar como ferramentas de controle e de desistência para potenciais pós-graduandos. Não podemos ignorar o mundo das tecnologias, o desafio agrava-se à medida da necessidade de sanar defasagens advindas do contraste entre as diferentes gerações, no que tange ao domínio técnico de manuseio de ferramentas digitais e das múltiplas ferramentas exigidas para a realização da pesquisa na pós-graduação.

Como conquista obtida a partir da construção acadêmica das discentes e da sistematização e organização produzida nas oficinas, ingressaram duas mulheres negras e travestis entre as vagas destinadas à “ampla concorrência” no Programa de Pós-Graduação em Geografia - Pontal (UFU), ambas contempladas como bolsistas. Consideramos uma conquista, sem deixar de levar em conta a seguinte questão: o acesso da diversidade de pessoas, como mulheres, negras e LGBTQIAPN+ que possui baixa representação na graduação e nos progra-

mas de pós-graduação, principalmente quando a leitura dessa realidade atravessa diferentes identidades.

A oficina “Organização de Currículo Lattes para Programas de Pós-Graduação” desenvolvida por Henrique Archanjo, Lívia Nascimento e Mateus Santos (figura 7) foi pensada e planejada para sanar dúvidas referentes a Plataforma Lattes²⁰, bem como questões referente ao cadastro de um novo currículo e/ou a sua atualização.



Figura 7: Oficina Currículo Lattes. | Elaboração: Projeto “Cota não é esmola” (2022).

A oficina foi realizada em dois momentos: i) aquele direcionado para explanação da plataforma, do currículo e de sua organização; e, ii) orientamos as etapas do cadastro de currículo para aquelas/es que não estavam registradas/os na plataforma, seguido da alimentação do currículo com a inserção de documentos relacionados às atividades acadêmicas, científicas e culturais.

Na realização das etapas foi possível sanar dúvidas gerais e estabelecer diálogos com a oficina anterior, no sentido de refletir como cada certificação apresenta pesos diferentes nos editais de pós-graduação. Na

.....
20 Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/>. Acesso em: 20 de out. 2022.

continuidade da oficina, auxiliamos as/os estudantes na separação dos documentos de acordo com as possibilidades existentes na Plataforma Lattes. A separação primária permite a/ao estudante reconhecer a inserção correta e simplificada dos documentos. A realização coletiva mostrou-se como uma prática estimulante para os questionamentos e reflexões sobre nossas produções científicas e sua associação com a pretensão de continuidade acadêmica na pós-graduação.

A terceira e última oficina foi realizada por Ana Julia da Silva e Josy Souza e objetivava orientar as/os estudantes na sistematização das ideias iniciais para elaboração do projeto acadêmico apresentado ao processo seletivo de programas de pós-graduação (figura 8).

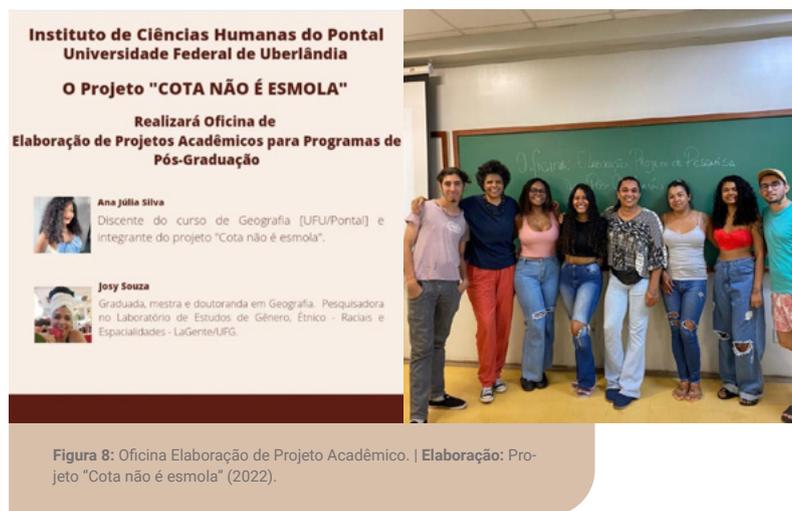


Figura 8: Oficina Elaboração de Projeto Acadêmico. | Elaboração: Projeto "Cota não é esmola" (2022).

A elaboração de um projeto de pesquisa configura-se como etapa de avaliação em que o programa de pós-graduação analisa a percepção de mundo diante de uma temática de pesquisa. O momento de escrita do projeto de pesquisa torna-se um eco das referências com as quais caminhamos no nosso processo formativo na graduação, nesse sentido, há uma tendência – não

uma regra – de continuidade do pensamento organizado naquele período.

Outra possibilidade está localizada na mudança de percurso que decorre do acesso a outros campos de pesquisas e temáticas não apresentadas ou apresentadas de maneira efêmera na graduação. O deslocamento de rota teórico, metodológico e temático requer uma aproximação com o referencial pretendido, a realimentação do Currículo Lattes e a aproximação de Grupos de Pesquisa, Grupos de Estudo e Linhas de Pesquisas associados à nova temática de pesquisa.

O programa de pós-graduação, geralmente, estabelece uma estruturação com recomendações básicas para elaboração do projeto de pesquisa, com a contextualização de um tema, problema de pesquisa e/ou lacunas da pesquisa, justificativa, com a inclusão de relevância pessoal, social e científica da pesquisa, objetivos, geral e específicos, metodologia como processo de apresentação das etapas e procedimentos a serem desenvolvidos, referencial teórico, descrição de categorias e conceitos que dialogam com a temática, e, cronograma de execução das etapas de pesquisa. Na oficina estimulamos as/os estudantes a rememorar temas de interesse no período da graduação e a sistematizá-los na estrutura de um projeto acadêmico. O desenvolvimento de cada etapa dessa estruturação buscava aproximar a explicação aliada à realização. A organização de um projeto de pesquisa requer entendimento associativo com a linha de pesquisa, a escolha da/o docente e a produção acadêmica, esse como um movimento sinérgico na realização do processo seletivo de pós-graduação.

O estímulo à escrita de um projeto de pesquisa, está, geralmente, associado à proposição de Iniciação Científica e a participação em Grupos e Núcleos de Pesquisa, uma realidade que não abrange a diversidade de estudantes. Propomos acompanhar a/o estudante na produção do projeto de pesquisa, com uma leitura comentada e propositiva diante das etapas de elaboração

do mesmo, esse movimento, nos possibilita enquanto grupo, difundir e estimular o processo de ensino-aprendizagem entre as pessoas colaboradoras do projeto “Cota não é esmola”, bem como aquelas que participaram das oficinas. O estímulo à continuidade acadêmica via pós-graduação precisa ser estimulado no período de graduação, a partir da disseminação da pesquisa com realizações associadas a seminários, minicursos, oficinas, ensino de normativas acadêmicas e inclusão social e digital em parceria com os programas de pós-graduação instituídos na universidade.

Nosso entendimento diante das oficinas realizadas, refere-se a importância do trabalho articulado entre a graduação e a pós-graduação, como prática de estímulo e propagação de ferramentas para as/aos estudantes que desejam candidatar-se a processos seletivos de pós-graduação em quaisquer universidades.

PARA NÃO CONCLUIR

A decisão de não concluir essa escrita dá-se no entendimento de que nós apenas começamos a falar, a evidenciar nossas narrativas, e o princípio não permite conclusões. É possível que esses dizeres nunca sejam finalizados, pois esperamos construir pontes para a continuidade de vozes-narrativas no presente e para aquelas/es que são devir, que são o futuro! Por ora, apresentamos os depoimentos das/dos participantes do projeto “Cota não é esmola” como palavras síntese de tudo que experienciamos até o momento.

“Minha participação nesse projeto foi fundamental para ampliar meu conhecimento e deixar de ser totalmente leiga em alguns assuntos. A cada reunião, atividades e encontros que fazíamos era um momento de mais aprendizado e interação com o grupo. Esse encontro alicerçou minha vida acadêmica, pois eu era uma pessoa tímida e que não

conseguia muito interagir em grupo e houve uma mudança significativa depois que entrei no projeto, tanto que alcancei um dos meus objetivos acadêmicos, a entrada no PET- Programa de educação tutorial-. Além disso, fiz grandes amizades ao longo dos meses que ocorreu o projeto, fomos adiante do que era para ser orientadores e orientados, e isso é o que mais vou levar para a minha vida que a organização de um projeto é algo que é para ser leve e divertido, não uma coisa pesada e cheias de cobranças” (Aline Pereira).

“Participar do projeto “Cota não é esmola” ao meu ver foi de suma importância, pois adquiri muito conhecimento. Consegui trabalhar minha timidez ao falar em público, além de estudar sobre questões raciais e sociais dentro da Universidade Federal de Uberlândia. Trabalhar em grupo com os integrantes foi muito bom, tanto as colaboradoras quanto os orientadores ajudaram muito para que conseguíssemos alcançar nossos objetivos em relação ao projeto e as atividades planejadas para o período. As reuniões semanais eram sempre períodos de muito aprendizado, tanto em relação às pautas do projeto como nas questões étnico-raciais e sociais, mas também de aprender a organizar eventos, organizar Currículo Lattes, interpretar editais, entre outras atividades” (Lívia Nascimento).

“O projeto “Cota não é esmola” foi de grande importância para a minha formação acadêmica e pessoal. Com as reuniões, discussões de textos e eventos realizados pelo projeto pude trabalhar a minha interação social. Foi um espaço que me acolheu para que eu pudesse trabalhar no individual questões que são significativas para o coletivo. Como por exemplo a discussão das ações afirmativas e de como utilizá-las não apenas no âmbi-

to educacional, mas também no âmbito político, econômico, socioprofissional e cultural. O Projeto “Cota não é esmola” me ensinou sobre a necessidade de se ocupar espaços hegemônicos e que mesmo longe de uma equidade devemos buscar melhores oportunidades para nós e para os nossos” (Ana Julia da Silva).

“Minhas contribuições neste projeto se fizeram pertinentes pela experiência que adquiri nas tentativas de ingresso em programas de pós-graduação no ano de 2021, seis no total, nas quais em muitas delas fui desclassificada porque meu entendimento nos processos não caracterizava suficiência, “pecando” pela falta de noção e acompanhamento. A pós-graduação não deve ser o lugar que promove a “seleção antinatural” de indivíduos, cuja seleção se estabelece mais no campo tecnológico do que nos reais conhecimentos trazidos por aqueles que desejam acessar de modo geral. É necessário instrumentalizar os discentes oriundos de lugares sem acesso às ferramentas necessárias para tornar o processo menos excludente. Que mantemos sempre a disposição de orientar aqueles que como nós foram atravessados por processos históricos e sociais que nos distanciaram das oportunidades do acesso pleno às inúmeras nuances da educação. A satisfação individual torna-se coletiva à medida que enxergamos os nossos pares diante da possibilidade, da inserção e do acolhimento produzido por meio de esforços como os do Projeto “Cota não é esmola”, que foi desenvolvido numa parceria interna e externa à universidade com a finalidade de reduzir as desigualdades no universo da pluralidade da educação” (Luiza Araújo).

“Minha participação deu-se como colaborador externo no projeto “Cota não é esmola”. O projeto foi de suma importância no quesito pessoal, mas, também em âmbito acadêmico. As reuniões semanais com todas as análises, discussões e organizações de eventos foram momentos enriquecedores para minha formação. O projeto me fez olhar com outros olhos para várias questões e acredito que como todos os outros integrantes, apesar de não participar desde o início, me senti bastante acolhido para expor minhas ideias e vivências. Mesmo diante dos contratempos em certas questões, conseguimos ultrapassar as adversidades e executar um lindo projeto” (Henrique Archanjo).

“A importância deste projeto se dá pela necessidade de uma conscientização contínua do significado do acesso ao ensino superior para a população negra deste país. Não basta ter o acesso garantido por uma política de cota. Cota não é esmola. Cota é um direito, uma reparação histórica. E os estudantes precisam acreditar, ter esta consciência, assim como a sociedade” (Antonio de Oliveira Jr.).

“Gostaria de ressaltar a potência do nosso encontro, o laboratório de ensino que propunha estabelecer diálogos e ações sobre questões étnico-raciais na Universidade Federal de Uberlândia/Pontal foi metamorfoseado em um “espaço seguro” de trocas afetivas e intelectuais. De maneira coletiva, ensinamos e aprendemos. Considero como principal conquista a CONTINUIDADE, o projeto foi concluído, nós continuamos. Modupé [eu agradeço]!” (Josy Souza).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

BRASIL. *Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 19 fev. 2023.

BRASIL. *Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 19 de fev. 2023.

BRASIL. *Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 19 de fev. 2023.

BRASIL. *Lei nº 12.990 de 09 de julho de 2014*. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em 19 de fev. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 5384/20*. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para tornar permanente a reserva de vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília: Câmara dos

Deputados, 2023. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1946595&filename=PL%205384/2020. Acesso em: 15 ago. 2023.

Câmara dos Deputados aprova projeto que garante a continuidade e o aperfeiçoamento da Leis de Cotas. 2023. Disponível em: <https://todandara.com.br/camara-dos-deputados-aprova-projeto-que-garante-a-continuidade-e-o-aperfeicoamento-da-lei-de-cotas/>. Acesso 15 ago. 2023.

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

CARNEIRO, Sueli. *Pela Permanência das cotas raciais nas universidades brasileiras*. In: *Escritos de uma vida*. São Paulo: Pólen Livros, p. 287 – 295, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política de empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.

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

GONZAGA, Rodrigo Rafael. *Ebó contra o Carrego Colonial*. 2020. A Cabaça. Disponível em: <https://www.acabaca.com.br/ebo#:~:text=Enfrentar%20as%20demandas%20contempor%C3%A2neas%20exige,n%C3%B3s%20das%20religi%C3%B5es%20afro%2Dbrasileiras>. Acesso em: 14 fev. 2023.

GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa*. Diáspora: Editora Filhos da África, 2018.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

RAIMUNDO, Maria Helena. *Vamos fazer macumba? conversando sobre as religiosidades de matriz africana*. II. Robson Ferreira Vilela. Uberlândia, MG: Ed. da Autora, 2022.

SANTOS, Elisama. *Conversas corajosas: Como estabelecer limites, lidar com temas difíceis e melhorar os relacionamentos através da comunicação não violenta*. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. In: *Diversidade, espaço e relações sociais: o negro na Geografia do Brasil*. (Org.). Renato Emerson dos Santos. Belo Horizonte: Autêntica, p. 21 – 40, 2007.

SOUZA, Josy Dayanny Alves; RAIMUNDO, Maria Helena. Pedagogias de terreiros: ferramentas para uma educação antirracista e antissexista. In: *Narrativas ao som de tambores e silêncios*. (Orgs.) REIS, Marcos Vinicius de Freitas; VERGNE, Sandra Aparecida Gurgel; JUNQUEIRA, Rogério Azevedo. Rio Branco: Nepan Editora, 2022, p. 23-37. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1SRTBxBgRkJqoofhmoba0UZ49P_vviRnt/view. Acesso em: 20 out.2022.

VAZ, Livia Sant'ana. *As cotas*. São Paulo: Jandaíra, 2023.

VERGNE, Sandra Aparecida Gurgel. *Como djélis: educação, religiosidade e afroafeto em narrativas de resistência*. 1. ed. Maricá: Proverbo Editora, 2022.

FONTES AUDIOVISUAIS

- PODCAST MANO A MANO. Episódio: Sueli Carneiro.
- Animação: O Brasil depois da abolição da escravidão.
- Filme: M8 - quando a morte socorre a vida.
- Documentário: Menino 23 – Infâncias perdidas no Brasil.
- Filme: Todos os mortos.

- Documentário: Amarelo é tudo pra ontem.
- Filme: Branco sai preto fica.
- Documentário: Raça Humana - Bastidores das cotas raciais na UnB.
- Filme: Eu não sou seu negro.
- Filme: Manifesto Audiovisual - As Cotas.
- Filme: Cotas: uma porta aberta.
- Documentário Curta metragem: USP 7%.
- Videoclipe: Cota não é esmola – Cantora e compositora Bia Ferreira.

*PROJETOS E
PROCESSOS: A
EQUIDADE RACIAL*

PARTIE 2



*“Lélia escancara
um Brasil forjado
pelo sistema
colonial e seus
instrumentos de
manutenção de
poder”*



O PENSAMENTO DE LÉLIA GONZALEZ NA TRÍADE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Bernardo Augusto Arantes Dias (FADIR-UFU)

Brena Braga Faria (FADIR-UFU)

Humberto Bersani (FADIR-UFU)

Luciana dos Santos Silva (FADIR-UFU)

Kaellanne Cristina Cardoso Eduardo (FADIR-UFU)

Kathleen Rafaela Urias Betti (FADIR-UFU)

INTRODUÇÃO

Nascida no ano de 1935 em Minas Gerais, Lélia Gonzalez mudou-se aos 8 anos para o Rio de Janeiro com toda sua família e, ali, vivenciou o mesmo que acontece com uma parcela considerável das mulheres negras no Brasil. Chegou a

ser empregada doméstica e babá de filhos da elite carioca. Contudo, como ela mesma relatou, sempre buscou reagir ao que estava sendo imposto.

Nos estudos desenvolvidos pela autora, aprendemos que o Brasil é o segundo maior do mundo em termos de população negra, superado apenas pela Nigéria (GONZALEZ, 2020, p. 58). Assim, para compreender as denúncias desenvolvidas nestes estudos, é preciso considerar as concepções ideológica que definem, de maneira dúbia e distorcida, a identidade dos negros na sociedade brasileira (GONZALEZ, 2020, p. 58).

A noção de democracia racial desenvolvida em 1930 por Gilberto Freire constituiu a visão pública e oficial com relação à população negra no Brasil (GONZALEZ, 2020, p. 58). Esse discurso levou a crer que, em razão da contribuição africana, que está enraizada em nossa cultura, os negros não sofrem racismo no Brasil. Por outro lado, a ideologia do branqueamento se constituiu como expressão mais acabada desta dita “democracia racial” (GONZALEZ, 2020, p. 27). Ou seja, aquilo que o movimento negro chama de “mito da democracia racial” não é por acaso. Consideramos sua divisão racial do trabalho, já que a população negra é sempre forçada a permanecer nas escalas inferiores da hierarquia social (GONZALEZ, 2020, p. 60). Interessante mencionar uma expressão, atribuída a um famoso humorista, por meio da qual afirma que “no Brasil não existe racismo porque o negro conhece o seu lugar” (GONZALEZ, 2020, p. 60).

Os fenômenos do racismo estrutural e o mito da democracia racial são (re)pensados neste trabalho à luz do legado deixado por Lélia Gonzalez. A construção se dá mediante uma abordagem interdisciplinar, por meio da qual a autora dialoga com diversos intelectuais da epistemologia sul-global (GONZALEZ, 2020, p. 12), tanto no que se refere às ciências sociais quanto à psicanálise. Esta abordagem foi essencial para nossas interpretações, pois consideramos a dimensão da linguagem desenvolvida por Gonzalez (2020, p. 13) como um “instrumento

sociopolítico que forja fronteiras sobre o mundo colonial e a sociabilidade capitalista”.

Em um movimento de “desobediência epistêmica,” tal como proposto por Mignolo (2004), insistimos na construção dialógica do conhecimento e questionamos o viés eurocêntrico na produção teórica no ramo do Direito, principalmente em termos de raça, gênero e classe. Ao aplicar esse “desprendimento epistemológico” (MIGNOLO, 2010, p. 9), observamos como a colonialidade remete à complexa matriz ou padrão de poder sustentado em dois pilares:

(...) el conocer (epistemología), entender o comprender (hermenéutica) e o sentir (aesthesis). El control de la economía y de la autoridad (la teoría política y económica) dependen de las bases sobre las que se asiente el conocer, comprender y el sentir. La matriz colonial de poder es en última instancia una red de creencias sobre la que se actúa y se racionaliza la acción, se saca ventaja de ella o se sufre sus consecuencias. Por isso Quijano dirá: é necessário, mais que necessário, urgente, colocar em debate o mecanismo e desmantelar a matriz colonial de poder (MIGNOLO, 2010, p. 12).

Desobedecendo epistemologicamente, questionamos o fato de que há um evidente apagamento das contribuições de Lélia na seara acadêmica, não obstante o seu largo histórico de militância, ativismo e originalidade em suas teorizações. Entendemos que o paradigma moderno se centraliza na perspectiva do homem “branco cristão, heteronormativo, detentor dos meios de produção e sem deficiências” (PIRES, 2017, p.3). Ressaltamos que Lélia acumula três condições que são opostas a este paradigma: mulher, negra e filha de trabalhadores. Então, por que não pensar no engajamento entre ensino, pesquisa e extensão a partir de Lélia Gonzalez?

Pretendemos desenvolver abordagens pedagógicas comprometidas com as questões sociais que atravessam a realidade brasileira, por meio da leitura à luz da abordagem interseccional feita pela autora. Refletiremos sobre algumas conquistas legislativas no que tange o direito à educação, principalmente no que se refere a Lei n. 10.639/2003, diploma legal que se inscreve como importante instrumento alternativo ao paradigma moderno.

Em seguida, apresentaremos a experiência desenvolvida no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia/UFU, após a regulamentação das Resoluções nºs 04/2014 e 13/2018 que implementou “conteúdos e atividades curriculares concernente à Educação das Relações Étnico-raciais e Históricas e Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2014). Demonstraremos como as atividades desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Direito e Realidade Brasileira, vinculado à UFU e coordenado pelo Professor Doutor Humberto Bersani, discute o Direito para além da ótica do eurocentrismo que o atravessa, evidenciando nosso marco teórico, que navega por variados campos.

Refletiremos, a partir deste aprofundamento teórico, a indissociável tríade estabelecida entre ensino, pesquisa e extensão. Ou seja, por meio de estudos, pesquisas, discussões, rodas de conversa e outras atividades realizadas pelos membros do grupo de pesquisa, fomos provocados e encorajados a desenvolver diferentes pesquisas acadêmicas inspiradas em Lélia. Esperamos contribuir para a leitura da complexa realidade brasileira, problematizando-a, visando apontar novos horizontes possíveis. Sem desconsiderar, no entanto, o grande legado deixado por Lélia Gonzalez em seus anos de resistência acadêmica, política e pessoal.

O LEGADO DE LÉLIA GONZALEZ PARA A REALIDADE BRASILEIRA

Na encruzilhada de sua vasta formação acadêmica (geografia, história, filosofia, antropologia e psicanálise), Lélia Gonzalez conjugou categorias de análise por meio das quais revelou um Brasil invisibilizado por epistemologias ainda marcadas pela colonialidade. Assim como Exú²¹, Lélia “comeu” o que aprendeu na academia, na militância e na vivência, transformando tudo isso em um legado teórico que abre caminhos para aqueles que buscam entender o país e a América Latina²² por meio das categorias raça, gênero e classe, de modo a contribuir, ao lado de outras intelectuais dos feminismos negros, com a construção do conceito de interseccionalidade, posteriormente cunhado pela jurista Kimberlé Crenshaw²³. Não por acaso, sua obra foi reverenciada por Ângela Davis²⁴, outra intelectual reconhecida por suas contribuições concernentes às categorias de análise mencionadas.

Lélia escancara um Brasil forjado pelo sistema colonial e seus instrumentos de manutenção de poder. Nesse tópico, pontuaremos alguns dos conceitos abordados por ela em seus ensaios (e que foram investigados pelo grupo de pesquisa), como a amefricanidade, o pretuguês, a neurose cultural brasileira, o racismo por denegação, o sexismo na cultura brasileira e a afirmação de um feminismo afro-latino-americano.

Para explicar o racismo como elemento identifi-

.....

21 Segundo um Itan (relatos míticos) tradicional africano, Exú, quando nasceu, tinha uma fome insaciável, o que o levou a comer toda a comida que existia, as cidades e até mesmo sua mãe, Iemanjá. Orunmilá, pai de Exú, só conseguiu fazer com que o filho parasse de devorar tudo que existia por meio da negociação. É daí a tradição de, nas religiões de matriz africana, dar sempre de comer (fazer oferendas) primeiro a Exú. O Orixá então regurgitou tudo aquilo que havia comido, colocando ordem no caos, transformando, produzindo saberes e dando significado ao mundo (PAULA, 2023).

22 Conceito cunhado por Lélia Gonzalez, que será abordado durante o texto.

23 Em 1989, Kimberlé Crenshaw publicou em inglês o artigo “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics”, inaugurando o termo interseccionalidade. (AKOTIRENE, 2019, p. 58)

24 Em São Paulo, Angela Davis pede valorização de feministas negras brasileiras. Brasil de Fato, 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/10/20/em-sp-angela-davis-pede-valorizacao-de-feministas-negras-brasileiras>. Acesso em 12 out. 2023.

cado na América Latina (ou América Ladina, conforme abordaremos a seguir), Lélia revisita o passado histórico de Espanha e Portugal, a partir da relação dos dois países com os povos mouros e outros grupos étnicos, cujos lugares na sociedade ibérica estavam determinados por regras hierárquicas (GONZALEZ, 2020). Segundo ela, essa experiência de controle social e dominação sobre esses corpos não europeus foi reconstruída nas Américas durante o processo de colonização, servindo de base para o tipo de racismo implantado por portugueses e espanhóis em suas colônias contra indígenas e africanos.

Lélia classificou esse modelo de “racismo por denegação” e disse que ele é o sustentáculo da neurose cultural brasileira (GONZALEZ, 2020), marcada pela incapacidade dos sujeitos de reconhecerem o racismo em si, mas apenas no outro. Essa incapacidade do brasileiro de se perceber racista pode ser exemplificada pelos dados trazidos por matéria jornalística publicada pelo site UOL²⁵ em julho de 2023, que apresenta os resultados da pesquisa Percepções sobre racismo no Brasil, realizada pelo Instituto de Referência Negra Peregum e pelo Projeto SETA (Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista). A pesquisa revela que 81% das pessoas entrevistadas consideraram o Brasil um país racista; no entanto, 85% delas dizem não ter atitudes ou práticas racistas.

Essa falsa noção da realidade caminha com a desigualdade econômica e social. Em seus textos, a autora demonstra como “o privilégio racial é uma característica marcante da sociedade brasileira, uma vez que o grupo branco é o grande beneficiário da exploração, especialmente da população negra” (GONZALEZ, 2020). E esse privilégio, segundo Lélia, inclui também os brancos pobres, já que estes, na disputa por ascensão social, se posicionam em vantagem em relação aos negros, independentemente do nível de qualificação que apresentem.

.....

25 FREIRE, Simone. Brasileiro vê racismo, mas não se considera racista, diz pesquisa. UOL, 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/redacao/2023/07/27/pesquisa-percecoes-sobre-racismo-no-brasil.htm>. Acesso em: 25 out 2023.

As barreiras no acesso ao mercado de trabalho e disparidade nas remunerações são marcantes. A pesquisa “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”²⁶, divulgada pelo IBGE em 2022, revelou que, em 2021, o número de pessoas brancas desempregadas era de 11,3%, enquanto o de pretas era de 16,5% e, de pardas, 16,2%. A mesma pesquisa aponta que 32,7% dos brancos estão na informalidade; entre os pretos, o índice é de 43,4% e, entre pardos, é de 47%. A desigualdade salarial também está presente, segundo os dados do IBGE, em todos os níveis de instrução, sendo que a média salarial no país foi de R\$ 3.099 para brancos, R\$ 1.764 para pretos e R\$ 1.810 para pardos.

Não obstante o falecimento de Lélia em 1994, notamos a persistência de uma realidade marcada por inúmeras desvantagens vivenciadas pela população negra. Segundo a autora, a dificuldade de inserção no mercado de trabalho é, na verdade, uma forma de controle social, já que o negro desempregado é visto como uma ameaça em potencial à sociedade, devendo, portanto, ser alvo (assim como a comunidade onde vive) do controle e do poder de punir do Estado (GONZALEZ, 2020).

De acordo com o relatório *Pele Alvo: a Cor que a Polícia Apaga*²⁷, elaborado com dados do monitoramento realizado pela Rede de Observatórios em Segurança Pública, revelou que, em 2021, a cada dia, cinco pessoas negras foram mortas durante operações policiais. O relatório é elaborado com dados das próprias Secretarias de Segurança dos estados. Um exemplo da violência policial nas comunidades foi a necessidade de o Supremo Tribunal Federal²⁸ determinar, em março de 2020, que as polícias do Rio de Janeiro suspendessem todas as ope-

.....
²⁶ Brancos têm rendimento cerca de 40% maior do que negros, mostra pesquisa do IBGE. CNN Brasil, 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/brancos-tem-rendimento-cerca-de-40-maior-do-que-negros-mostra-pesquisa-do-ibge/>. Acesso em: 25 out 2023.

²⁷ CAMPOS, Ana Cristina. Negros são a maioria dos mortos em ações policiais. Agência Brasil, 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-11/negros-sao-maioria-dos-mortos-em-acoes-policiais>. Acesso em: 25 out 2023.

²⁸ AMADO, Guilherme. Jornal Metrópoles, 2023. PM do RJ fez 2,8 mil operações em favela desde proibição do STF. Disponível em: <https://www.metropoles.com/colunas/guilherme-amado/pm-do-rj-fez-28-mil-operacoes-em-favela-desde-proibicao-do-stf>. Acesso em: 25 out 2023.

rações em favelas durante a pandemia. Após o período pandêmico, a Suprema Corte decidiu que a suspensão deveria continuar até que fosse elaborado um plano de redução da letalidade policial. Segundo dados publicados pelo jornal Metrôpoles²⁹, em seu site, mesmo com a suspensão, 2,8 mil operações policiais foram realizadas nas comunidades até setembro de 2023. A população negra também é a que predomina no sistema carcerário brasileiro. Segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública³⁰, em 2022, negros eram 68% dos encarcerados, o que comprova essa seletividade dos corpos que devem sofrer os rigores do sistema penal.

No que se refere ao recorte de gênero, Lélia traz críticas ao feminismo que exclui mulheres negras e suas pautas, ignorando o fato de que o machismo/sexismo e o racismo são ideologias de dominação baseadas em diferenças biológicas. Segundo ela, esse apartheid dentro do movimento feminista se dá pela visão de mundo eurocêntrica e neocolonialista (GONZALEZ, 2020), que leva mulheres brancas a classificarem as demandas de mulheres negras como uma forma de vitimismo, revanchismo ou cobrança.

Ao contrário desse feminismo excludente mencionado por Lélia, o relatório Situação dos Direitos Humanos no Brasil³¹, publicado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos em 2021, demonstra que a categoria raça é um agravante quando se trata, por exemplo, do crime de violência contra a mulher. O relatório aponta que a taxa de homicídio, no período de 2006 a 2016, foi 71% maior entre mulheres negras. A Comissão destaca o racismo existente no país e recomenda

29 AMADO, Guilherme. PM do RJ fez 2,8 mil operações em favela desde proibição do STF. Jornal Metrôpoles, 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/colunas/guilherme-amado/pm-do-rj-fez-28-mil-operacoes-em-favela-desde-proibicao-do-stf>. Acesso em 25 out 2023.

30 BOCCHINI, Bruno. População negra encarcerada atinge maior patamar da série histórica. Agência Brasil, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-07/populacao-negra-encarcerada-atinge-maior-patamar-da-serie-historica>. Acesso em: 25 out 2023.

31 COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS (CIDH). Situação dos direitos humanos no Brasil: aprovado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos em 12 de fevereiro de 2021. Comissão Interamericana de Direitos Humanos, 2021. Disponível em: <https://www.oas.org/pt/cidh/relatorios/pdfs/Brasil2021-pt.pdf>. Acesso em 25 out 2023.

que o Brasil continue a implementar leis e políticas públicas com perspectiva interseccional “a fim de contemplar a situação específica da discriminação racial estrutural das meninas, jovens e mulheres afrodescendentes”. (CIDH, 2021, p 43)

As estratégias de sobrevivência e resistência das mulheres negras também estão presentes nas reflexões apresentadas por Lélia Gonzalez. No campo cultural, a autora destaca o surgimento do pretuguês, a partir da influência que as mães pretas exerciam na criação das crianças brancas (GONZALEZ, 2020). Segundo a autora, o idioma é falado no Brasil principalmente pelas classes mais populares, a partir da influência de línguas africanas, o que fica nítido pela troca de determinadas consoantes. Por esse motivo, é alvo de críticas depreciativas, por aqueles que defendem uma ilusória linguagem erudita. No livro *Racismo Linguístico*, o pesquisador Gabriel Nascimento diz que o pretuguês continua vivo, apesar das tentativas de silenciamento perpetradas pela elite por meio do ensino da norma padrão nas escolas e, até mesmo, em programas de televisão. (NASCIMENTO, 2019)

Por fim, Lélia não se limitou a analisar apenas o Brasil. Tendo como base toda essa herança cultural, histórica e geográfica compartilhada pelas sociedades que atualmente formam a América Latina, a pesquisadora propôs a categoria de Amefricanidade. Segundo ela, o valor metodológico está na “possibilidade de resgatar uma unidade específica” de uma Améfrica, criada pelos nossos antepassados, a partir de modelos africanos (GONZALEZ, 2020, p. 135). A autora explica que o termo amefricanas/amefricanos “designa toda uma descendência: não só a dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro como a daqueles que chegaram a América muito antes de Colombo” (GONZALEZ, 2020, p. 135). Assim, a proposta do conceito é no sentido de se afirmar um conhecimento mais próximo do que é, de fato, a realidade do continente americano – ou amefricano – como um todo (GONZALEZ, 2020).

A TRÍADE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

A realidade brasileira, tal como explorada anteriormente, encontra-se permeada por um processo de subjugação forjado a partir do colonialismo e perpetuado por meio da categorização dos seres e dos saberes. Essa dinâmica de dominação, que perdura até os dias atuais e opera preponderantemente por meio da ideologia racista, tem se valido de inúmeros aparatos e estratégias ao longo do tempo, a exemplo das já citadas práticas discursivas de miscigenação, do branqueamento ideológico e do mito da democracia racial.

O artifício arдил que permite a sua reprodução e dificulta a sua erradicação, no Brasil, reside justamente na sua constante negação e na sua incontestável dimensão estrutural que lhe confere aderência aos diferentes atores da sociedade, incluídos aí as instituições. Conforme destaca Lélia Gonzalez (2020), nem mesmo as instituições de ensino, compreendidas nestas as Universidades, escapam à proliferação e ao estímulo das relações de poder pautadas primordialmente nas concepções de raça, gênero e classe. Uma vez que um dos principais eixos de operacionalização da colonialidade está contido na hegemonia do conhecimento europeu (MIGNOLO, 2004), fica evidente o papel dúbio das Universidades, enquanto ponto de perpetuação e, ao mesmo tempo, de emancipação das práticas discriminatórias.

Contudo, em meio a esse cenário desfavorável à superação das diferentes formas pelas quais a discriminação se manifesta na realidade brasileira, é imprescindível, para os fins aqui colimados, pontuar alguns avanços, sobretudo em nível educacional. É justamente nesse horizonte que a Lei n. 10.639/2003 se inscreve como um importante instrumento contra hegemônico ao paradigma moderno³². Afinal, esse dispositivo nor-

.....

32 Isto é, contra o modelo de sujeito de direito centrado no homem "branco, cristão, heteronormativo, detentor dos meios de produção e sem deficiências" (PIRES, 2017, p. 3), bem como no padrão epistemológico europeu eleito superior às demais formas de saber (MIGNOLO, 2017).

mativo institui a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura Afro-Brasileira nas escolas de nível médio e fundamental (BRASIL, 2003). No entanto, deixa de estender tal determinação às instituições universitárias.

Independentemente disso, a proposta inculpada na Lei n. 10.639/2003 também ecoou, ainda que tardiamente e a despeito de suas omissões, nos estabelecimentos de ensino superior, sendo a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) um exemplo disso. Nesta, também foram regulamentadas, por meio da Resolução n. 04/2014 e Resolução n. 13/2018, a implementação de “conteúdos e atividades curriculares concernentes à Educação das Relações Étnico-raciais e Histórias e Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2014).

Como se sabe, vigora nas universidades brasileiras, sobretudo a partir do processo de democratização, uma tentativa de releitura da responsabilidade social nutrida por essas entidades, consubstanciada na instituição do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão³³ (MOITA; ANDRADE, 2009). Nesse sentido, a mencionada Resolução n. 13/2018 indubitavelmente se amolda a essa nova dinâmica universitária, visto que se debruça direta e ostensivamente sobre diferentes princípios e proposições que, de uma forma ou de outra, desaguarão na efetivação desses três eixos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2018).

Assim, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, em teoria, revela uma oportunidade de construção dialógica do conhecimento universitário, mais alinhada com a realidade social e, portanto, mais útil à própria sociedade. Isto não implica necessariamente em uma reformulação universitária bem sucedida, mesmo porque a própria articulação entre ensino, pesquisa e extensão tem se mostrado um grande desafio dentro

.....
33 Trata-se de princípio assegurado constitucionalmente no Artigo 207, caput da Constituição Federal de 1988. Nestes termos, “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (Brasil, 1988).

desses espaços (GONÇALVES, 2015). Do mesmo modo, a despeito das conquistas legais mencionadas, especialmente no âmbito educacional, o mero estabelecimento de princípios, diretrizes e regulamentações não assegura a efetivação de práticas antidiscriminatórias.

Sabe-se que a efetivação de normas, em especial aquelas destinadas à tutela dos grupos marginalizados, constitui problema central na sociedade brasileira. Nestes termos, a utilização de espaços educacionais, como as universidades, seja para a promoção de medidas antidiscriminatórias ou para o fomento de abordagens inclusivas e emancipatórias, não escapam às amarras da colonialidade, traduzida em uma perspectiva tradicional do conhecimento e do próprio sistema de ensino superior, ambos definidos frequentemente pela falácia da neutralidade (HOOKS, 2017).

Essa resistência a temas tão sensíveis e caros à sociedade brasileira é extremamente evidente em cursos marcados por histórico eminentemente conservador, como é o caso do Direito. Neste, a suposta neutralidade e racionalidade ocupam um papel de destaque, visto que, ao mesmo tempo em que reafirma a superioridade dos conhecimentos tradicionais, acaba por reforçar as disparidades sociais existentes (COLAÇO, 2006). Igualmente, parece haver uma perda incomensurável sempre que essas instituições se fecham para uma perspectiva alinhada à diversidade dos sujeitos que ocupam seus espaços, afinal, a pretensa neutralidade do saber não pode traduzir outra mensagem senão a escolha pela perspectiva hegemônica de mundo (CRENSHAW, 1988)³⁴.

Diante desses inúmeros desafios que se impõem às universidades e à sociedade brasileira, de um modo geral, o Grupo de Pesquisa Direito e Realidade Brasilei-

.....

34 Embora Kimberle Crenshaw escreva para o contexto jurídico-universitário estadunidense, essa realidade não parece se distanciar sobremaneira do Brasil. Conforme aponta Thais Luzia Colaço, "Diante do histórico do ensino jurídico no Brasil e da realidade do século XXI, infere-se que o Direito, por estar diretamente vinculado com a Justiça, deveria apresentar-se emancipatório e libertário, não excludente e autoritário como tem sido até agora por consequência das pessoas que nele atuam. [...] grande parte dos operadores jurídicos continua sendo extremamente conservadora, dogmática, pouco comprometida com as questões sociais e com a pluralidade jurídica existente e desvinculada da realidade da maioria da população" (Colaço, 2006, p. 235 - 236).

ra, idealizado em outubro de 2020 e cuja atuação tem se circunscrito à Universidade Federal de Uberlândia, tem atuado justamente para trazer maior visibilidade às discussões envolvendo raça, gênero e classe, à luz de autoras e autores como Lélia Gonzalez. Tendo em vista a já mencionada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o grupo tem proposto, ao longo de seus três anos de atividade, algumas atividades alinhadas a essa tríade.

Após a escolha teórica de aprofundamento sobre as contribuições de Lélia Gonzalez, as atividades do grupo se concentraram no binômio ensino e pesquisa, como modo de construir um arcabouço teórico necessário para intervenções mais profundas nos espaços acadêmicos e fora deles. Assim, houveram três semestres de estudos e discussões acerca do pensamento de Lélia Gonzalez, sem excluir outras abordagens e autores constantemente apreciados nas discussões. O estímulo a trazer diferentes experiências pessoais ilustrativas da realidade social para complementação dos debates era constante, sendo que o exercício de se pensar as diferentes pesquisas acadêmicas de seus membros a partir de Lélia também era frequentemente encorajado.

No âmbito do ensino e da pesquisa, houve a oportunidade de organização de uma Aula Magna para o curso de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Uberlândia, discutindo temáticas como racismo e sexismo, a partir dos conhecimentos e experiências da Profa. Dra. Fernanda da Silva Lima, contando com um amplo número de inscritos e resultando em grande proveito para a comunidade acadêmica. Concomitantemente, alinou-se a extensão ao ensino e à pesquisa posteriormente, por meio da organização da exposição “Lélia Gonzalez: Uma expressão interseccional”, destinada à divulgação dos saberes produzidos por essa autora. Embora a exposição tenha ocorrido, até o momento, nos espaços da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), salienta-se a sua ampla divulgação e abertura a

toda a comunidade, incluindo aqueles não inseridos na academia.

Ademais, a exposição também contou com a possibilidade de serem efetivadas visitas guiadas com diferentes unidades acadêmicas e demais ouvintes interessados, oportunizando um espaço para maiores diálogos acerca do legado de Lélia para a nossa sociedade, de um modo geral. Contudo, essa abordagem não recebeu adesão por parte do público-alvo, o que pode indicar uma certa dificuldade em acessar os espaços universitários alternativos às salas de aula para a promoção de conhecimento e diálogos que comumente fogem às dinâmicas convencionais da educação, sobretudo em se tratando do nível superior de ensino.

Vale destacar que a efetivação da extensão ainda está em andamento, tendo sido proposto, para o segundo semestre de 2023, o estabelecimento de um diálogo entre os membros do grupo de pesquisa e algumas escolas públicas do município de Uberlândia, apresentando como público-alvo os alunos do ensino médio. A abordagem seguirá a dinâmica de roda de conversa e terá como provocação a apresentação da já mencionada exposição para esse público. Trata-se de uma oportunidade de socializar o conhecimento adquirido e as reflexões produzidas.

Conforme já salientado, articular o ensino, a pesquisa e a extensão consistem em tarefa complexa, sobretudo ao se considerar o contexto universitário de reafirmação de hierarquia e dos velhos saberes, bem como de resistência a temáticas sensíveis à sociedade brasileira, a exemplo do racismo e do sexismo. A despeito disso, a conjugação entre os diferentes elementos que formam o tripé das universidades ainda constitui uma ferramenta poderosa de democratização desses espaços, uma vez que fomenta um alinhamento entre universidades e sociedade (MOITA; ANDRADE, 2009).

Em vista disso, é imprescindível que as instituições de ensino superior não se mantenham resignadas a velhas tradições. As universidades têm uma função social que não se esgota, tampouco deve se esgotar, na produção e transmissão unilateral de conhecimento, se traduzindo também no diálogo comprometido com a sociedade (GONÇALVES, 2015) e com a emancipação e politização desta, de seu corpo docente e de seus discentes (HOOKS, 2017). Neste cenário, por que não pensar o engajamento entre ensino, pesquisa e extensão a partir da intelectual Lélia Gonzalez, mulher, negra e filha de trabalhadores, isto é, que traz consigo três condições opostas ao paradigma moderno? Esta é a indagação que se busca responder por meio do projeto construído e ora em andamento.

HORIZONTES EPISTÊMICOS E IMPACTOS SOCIAIS ESPERADOS

O Brasil, colonizado por Portugal e construído a partir da exploração do trabalho escravo, segue ainda atrelado à perspectiva eurocêntrica. A pesquisa acerca e a partir do legado de Lélia corresponde a subsídio que direciona para o enfrentamento ao racismo, sobretudo consideradas as especificidades que atravessam as mulheres negras mediante a coexistência de estruturas de opressão como o racismo e o sexismo.

A desobediência epistêmica implica em desafiar a imposição epistêmica cristalizada na academia, questionar as estruturas de poder subjacentes a este campo e promover uma pluralidade de conhecimentos e epistemologias que emergem de diferentes culturas e contextos sociais. Mignolo incentiva a valorização e o fortalecimento dos saberes locais e indígenas, promovendo um diálogo intercultural que possa enriquecer a compreensão do mundo e superar a dominação epistêmica (MIGNOLO, 2008).

Na obra de Lélia Gonzalez, dedicada às catego-

rias mencionadas anteriormente, são compreendidas as ideologias nacionais como democracia racial e miscigenação, reproduzidas por meio de discursos que naturalizaram a experiência da escravidão e seus efeitos deletérios (2020).

O Grupo de Pesquisa Direito e Realidade Brasileira se formou com o objetivo de discutir o Direito para além do eurocentrismo que o atravessa, evidenciando autoras como Lélia Gonzalez, que navega por variados campos.

Lélia Gonzalez, importante pensadora e ativista latino-americana, desempenhou um papel fundamental na luta por igualdade racial e de gênero, bem como por justiça social no Brasil. Seu pensamento, profundamente fundado na interseccionalidade, deixou um legado duradouro na tríade ensino, pesquisa e extensão, influenciando o modo pelo qual essas áreas são abordadas no contexto acadêmico. Evidente, nesse sentido, a potencial adoção do legado de Lélia Gonzalez nessas três esferas, destacando a importância de sua abordagem interseccional para a promoção de uma educação e pesquisa mais inclusiva e socialmente engajada.

No ensino, Lélia enfatiza a necessidade de uma educação emancipadora, que fosse realmente inclusiva, levando raça, gênero, classe e outros aspectos da identidade como fundamentais. Para a pensadora, o ensino não deveria ser homogêneo, mas plural, se adaptando para reconhecer as diferenças e realidade por cada indivíduo, principalmente em se tratando de grupos marginalizados.

Ademais, a autora defendia a ideia de que o ensino deveria ser um espaço de empoderamento, onde os alunos pudessem ser valorizados pela escola, professores e sociedade. Lélia rebatia o ideal da branquitude, pois nesse contexto “o negro é incapaz de produzir intelectualmente, sabemos que existe uma discriminação racial, do ponto de vista pedagógico, do ponto de vista das teorias e das práticas pedagógicas”. Com isso, Gon-

zaléz buscou promover o pensamento crítico, sugerindo que os estudantes questionassem e desafiassem as estruturas de poder.

Quando abordamos o âmbito da pesquisa, Lélia foi uma grande precursora nos trabalhos sobre interseccionalidade de opressões, influenciando os pesquisadores a se debruçarem sobre questões relacionadas a raça, gênero e classe, notadamente dentro do direito, de modo a focar na realidade da sociedade brasileira. Analisar raça, gênero e classe é partir da premissa de que os problemas sociais que não acontecem de forma isolada ou estanque, mas são atravessados por camadas variadas que se cristalizaram ao longo da história.

Pesquisar Lélia Gonzalez é uma possibilidade de reivindicar as vozes caladas e subalternizadas por anos, bem como um modo de reforçar a necessidade de se efetivar as disposições contidas nas Leis nºs 12.711/2012 e 14.532/23, diplomas estes resultantes de uma intensa mobilização de pesquisadores e ativistas que se dedicam ao tema. Como lembra a autora, “os casos de violência para com a mulher e os negros ocorrem em consequência de um racismo e machismo desenfreados. E a lei facilita essa violência criando artifícios para inocentar o opressor” (GONZALEZ, 2020, p. 298).

Por meio da extensão, as universidades públicas podem contribuir com o exercício do papel de promover a justiça social e transformar a sociedade, aplicando os conhecimentos acadêmicos para o enfrentamento de problemas reais da sociedade, dentre os quais o racismo é um deles (a nosso ver, central).

O legado de Lélia Gonzalez, enquanto instrumento de aplicação no ensino, pesquisa e extensão, revela a necessidade contínua das mobilizações contra a discriminação e a desigualdade em todas as esferas da academia e da sociedade. Sua visão nos lembra que, ao reconhecer e abordar as intersecções de opressão, podemos trabalhar juntos para criar um mundo mais inclusivo, justo e igualitário. O compromisso com a herança

intelectual e ativista de Lélia Gonzalez é um passo importante em direção a essa visão de transformação social. De acordo Lélia, “se estamos comprometidas com o projeto de transformação social, não podemos ser coniventes com posturas ideológicas de exclusão, que só privilegiam um aspecto da realidade por nós vivida” (GONZÁLEZ, 2020, p. 270).

Por meio da pesquisa, o grupo almeja levar a discussão e aprendizado a outros espaços, (re)afirmar a humanidade daqueles que são sistemática e historicamente desumanizados no Brasil, de modo que, nesse sentido, Lélia Gonzalez corresponde a uma inescapável ferramenta teórica. Enquanto isso, lembramos que a educação corresponde a uma ferramenta de possível enfrentamento a uma lógica excludente da população negra dos espaços sociais. Pesquisar uma autora tão inviabilizada dentro do seu próprio país é uma forma de afirmar propostas alternativas à ordem epistêmica imposta.

Assim, articular os elementos constitutivos da sociedade brasileira, sua história e os reflexos que as relações de poder estabelecidas no país operam, traduz-se numa proposta que, por meio da tríade ensino, pesquisa e extensão, pode contribuir decisivamente com a leitura dessa complexa realidade, problematizando-a, bem como apontar para novos horizontes livres das estruturas de opressão que aqui se cristalizaram.

CONCLUSÃO

A partir das breves considerações advindas do pensamento de Lélia Gonzalez e mencionadas no presente texto, buscamos apresentar uma proposta de exercício que articula pesquisa, ensino e extensão por meio do projeto mencionado, ainda em andamento quando da conclusão do presente texto. Trata-se, portanto, de uma abordagem inicial e inconclusa, mas que se pretende seguir, haja vista o contributo fundamental da autora às reflexões sobre a sociedade brasileira e seus desafios históricos.

Apesar da invisibilidade conferida a figuras negras na história – especialmente em se tratando de mulheres negras –, nos propusemos a destacar as contribuições de Lélia Gonzalez, tendo em vista que podemos compreender esse apagamento em virtude das intersecções que a atravessam enquanto mulher, negra e filha de trabalhadores.

Por meio do referido projeto, o Grupo de Pesquisa Direito e Realidade Brasileira se debruçou sobre a leitura dos textos de Lélia, dedicando-se à investigação do seu legado, de modo que parte dele foi compartilhada com a comunidade interna e externa à Universidade Federal de Uberlândia, por meio da exposição “Lélia Gonzalez: uma expressão interseccional”. Afinal, os frutos das pesquisas produzidas não podem ficar restritos aos muros da universidade e alheios à comunidade a ela correspondente, sob pena de um esvaziamento do imprescindível impacto social a que se compromete.

Dessa maneira, as rodas de conversa realizadas no projeto revelam o objetivo de socializar o conhecimento de maneira acessível, viabilizando a plena participação do público presente e uma dinâmica que observa e prestigia as reflexões por ele trazidas, direcionado à reflexão. Mediante o diálogo amplo, propomos a abordagem das categorias de análise trazidas pela autora à luz do cenário atual e das questões verificadas no cotidiano das pessoas que participam dessas ações. Afinal, essa proposição de diálogo se orienta de forma semelhante àquela proposta pelo trabalho da própria autora, uma vez que ela se dedicava a conversar com seu leitor de forma acessível.

Na atual etapa do projeto em andamento, estamos em fase de apresentação da exposição “Lélia Gonzalez: uma expressão interseccional” nas escolas da rede pública de Uberlândia, de modo que, assim, podemos nos confrontar com a realidade da educação brasileira.

Por fim, o legado de Lélia Gonzalez segue presente e, por meio da articulação entre ensino, pes-

quisa e extensão, é possível levar seus ensinamentos na universidade e para além de seus muros, replicando suas densas contribuições para a leitura da realidade brasileira e o compromisso voltado à construção de um país mais justo e sem desigualdades.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

AMADO, G. *PM do RJ fez 2,8 mil operações em favela desde proibição do STF*. *Jornal Metrôpoles*, 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/colunas/guilherme-amado/pm-do-rj-fez-28-mil-operacoes-em-favela-desde-proibicao-do-stf>. Acesso em: 25 out 2023.

BOCCHINI, B. *População negra encarcerada atinge maior patamar da série histórica*. Agência Brasil, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-07/populacao-negra-encarcerada-atinge-maior-patamar-da-serie-historica>. Acesso em: 25 out 2023.

Branco Têm Rendimento Cerca de 40% Maior do que Negros, Mostra Pesquisa do IBGE. *CNN Brasil*, 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/brancos-tem-rendimento-cerca-de-40-maior-do-que-negros-mostra-pesquisa-do-ibge/>. Acesso em: 25 out 2023.

BRASIL. *Constituição Federal*, de 05 de outubro de 1998. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL - 1988. Brasília, DF, 05 out. 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira” e dá outras providências.. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpW-Tbf4>. Acesso em: 10 out. 2023.

CAMINHO DOS ORIXÁS: EXÚ- O Mensageiro Entre Dois Mundos. Direção: Betse de Paula. Canal Curta On, 2023. Duração: 33 min.

CAMPOS, A. C. *Negros são a maioria dos mortos em ações policiais*. Agência Brasil, 2022. Disponível em: <https://agencia-brasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-11/negros-sao-maioria-dos-mortos-em-acoes-policiais>. Acesso em: 25 out 2023.

CRENSHAW, K. Toward a Race-Conscious Pedagogy in Legal Education. *National Black Law Journal*, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 1-14, 1988. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/0qp9p46c#author>. Acesso em: 10 set. 2023.

COLAÇO, L. Humanização do ensino do direito e extensão universitária. *Sequência Estudos Jurídicos e Políticos*, [S. l.], v. 27, n. 53, p. 233-242, 2006. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15102>. Acesso em: 12 out. 2023.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS (CIDH). Situação dos direitos humanos no Brasil: aprovação pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos em 12 de fevereiro de 2021. Comissão Interamericana de Direitos Humanos, 2021. Disponível em: <https://www.oas.org/pt/cidh/relatorios/pdfs/Brasil2021-pt.pdf>. Acesso em 25 out 2023.

FREIRE, S. *Brasileiro vê racismo, mas não se considera racista, diz pesquisa*. UOL, 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/redacao/2023/07/27/pesquisa-percecoes-sobre-racismo-no-brasil.htm>. Acesso em: 25 out 2023.

GONÇALVES, N. G. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. *Perspectiva*, [S.L.], v. 33, n. 3, p. 1229-1256, 1 abr. 2016. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795x.2015v33n3p1229>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p1229>. Acesso em: 07 out. 2023.

GONZALEZ, L. *Por um feminismo afro-latino-americano*. RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). 1 ed.. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Wmf, 2017.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, [S.L.], v. 14, n. 41, p. 269-280, ago. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://>

dx.doi.org/10.1590/s1413-24782009000200006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gmGjD689HxfJhy5b-gy kz6qr/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 08 out. 2023.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. Tradução de: Marco Oliveira. *Revista brasileira de ciências sociais*. v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. de 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbc soc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh-7tCZVk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 de set. 2023.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução: Ângela Lopes Norte. *Caderno de letras da UFF*. N. 34, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 01 out. 2023.

MIGNOLO, W. D.. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 1-821.

PIRES, T. Direitos humanos traduzidos em pretuguês. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11 & 13TH WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 13., 2017, Florianópolis. *Anais do XI Seminário Internacional Fazendo Gênero [recurso eletrônico] : 13th. Women's Worlds*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina - Ufsc; Instituto de Estudos de Gênero - leg, 2017. p. 1-12. Disponível em: <http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/site/anaiscomplementares>. Acesso em: 29 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Resolução nº 04, de 14 de fevereiro de 2014*. Uberlândia, MG, 14 fev. 2014. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-no-042014-do-conselho-de-graduacao-inclusao-de-conteudos-etnico-raciais#:~:text=Estabelece%20a%20inclus%C3%A3o%20de%20conte%C3%BAdos,Superior%20da%20Universidade%20Federal%20de>. Acesso em: 10 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Resolução nº 13, de 24 de agosto de 2018*. RESOLUÇÃO SEI Nº 13/2018, DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO. . Uberlândia, MG, 24 ago. 2018. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2018-13.pdf>. Acesso em: 09 out. 2023.

“[...] o acesso desigual a sistemas de saúde destaca condições relacionadas ao bem-estar, como alimentação, exercícios físicos, lazer.”



AS QUESTÕES DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E AMBIENTAIS NA ESTES/ UFU: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Igor Matos da Silva (UFU)

João Carlos de Oliveira (ESTES-UFU)

Lara de Paula Rodrigues Araújo (UFU)

Taynara Santiago (UFU)

INTRODUÇÃO - ALGUNS ANTECEDENTES E PERCURSOS

Este trabalho faz parte de um recorte do Projeto “AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E AMBIENTAIS: possibilidades e desafios”, desenvolvido, entre setembro e dezembro de 2022, com/para estudantes dos Cursos Técnicos da Escola Técnica de

Saúde (ESTES) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), aprovado em EDITAL Nº 12/2022, Pró Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Federal de Uberlândia, que tinha como foco a **“Educação Básica e Profissional”**, a partir de alguns objetivos

Incentivar o caráter interdisciplinar, visando à formação acadêmica de qualidade, ética e cidadã; Estimular a melhoria do ensino da graduação por meio do desenvolvimento de novas práticas e experiências pedagógicas no âmbito do curso; Desenvolver ações que procurem integrar o ensino, a pesquisa e a extensão; Propor atividades que promovam o contato de bolsistas, colaboradores e demais estudantes do curso com a realidade social em que estejam inseridos, estimulando o desenvolvimento de uma consciência do papel do estudante perante a nossa sociedade; Proporcionar ao estudante o desenvolvimento de sua capacidade criativa e intelectual, frente a necessidade de resoluções em confronto com os desafios que serão gerados durante a execução de suas atividades; Promover a integração da formação acadêmica com a futura atividade profissional (PRÓ REITORIA DE GRADUAÇÃO, 2022).

Diante destes apontamentos propusemos o referido Projeto com um objetivo “Desenvolver um conjunto de atividades como forma de valorização das questões étnico-raciais e ambientais, diante das Leis 9.795/1999 e 10.639/2003”, que aqui denominamos de “Racismo Ambiental ou Injustiças Ambientais”, com algumas dimensões preocupantes e desnecessárias diante de vários fatos com/para alguns segmentos da sociedade.

De acordo com Herculano (1995) o racismo ambiental pesquisa os impactos causados por mecanismos que sociedades desiguais utilizam e que fazem com que a maior parte dos danos ambientais tenham como “alvo”

as populações marginalizadas e vulneráveis.

O racismo ambiental é consequência do modo de funcionar da sociedade capitalista, que apoiada na desigualdade, conduz os danos ambientais resultados de sua constante expansão à populações pobres e marginalizadas, aos povos étnicos tradicionais, aos bairros operários e a todo espaço ocupado por pessoas consideradas inferiores e menos importantes para a camada detentora do poder (HERCULANO, 1995).

Ademais, de acordo com Herculano (1995),

Racismo ambiental é um tema que surgiu no campo de debates e de estudos sobre justiça ambiental. Ele não se configura apenas por meio de ações que tenham uma intenção racista, mas igualmente por meio de ações que tenham impacto racial, não obstante a intenção que lhes tenha dado origem (HERCULANO, 1995, s/p).

Na verdade, a construção de uma sociedade com justiça ambientais pode e deve começar diante do que cada um de nós falamos, fazemos, praticamos, dentro das nossas casas, hospitais, igrejas, ruas, escolas etc, ou seja, por isso concordamos com o que disse Freire (2003) “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (FREIRE, 2003, p. 61).

Estas escritas, que foram práticas de Paulo Freire, talvez, naquela época, não tivessem nenhuma relação com as questões das relações étnico raciais e ambientais. Mas, com o passar dos tempos, passamos todos os dias a vivenciar diversas e diferentes situações sobre injustiças ambientais, sejam elas divulgadas pelos meios de comunicação, ou pelas vias de fatos, com desdobramentos inadequados para/com as pessoas, o que tem levado diversos segmentos da sociedade a se manifestar e propor ações mais efetivas.

Há vários autores que contextualizam tais preo-

cupações, mas nos remetemos, mais uma vez, para Herculano (2006)

No caso do Brasil, portanto, o potencial político do movimento pela justiça ambiental é enorme. O país é extremamente injusto em termos de distribuição de renda e acesso aos recursos naturais, e sua elite governante tem sido especialmente egoísta e insensível, defendendo de todas as formas os seus interesses e lucros, até lançando mão, em muitos casos, da ilegalidade e da violência. O sentido de cidadania e de direitos ainda encontra um espaço relativamente pequeno na nossa sociedade, apesar da luta de tantos movimentos e pessoas em favor de um país mais justo e decente. Tudo isso se reflete no campo ambiental. O desprezo pelo espaço comum e pelo meio ambiente se confunde com o desprezo pelas pessoas e comunidades (HERCULANO, 2006, p. 5).

Ainda para Herculano (2006)

A temática da Justiça Ambiental também vem sendo elaborada em seus pontos de interseção com o estudo dos aspectos sociais da construção e usos da ciência e da tecnologia e do poder de definição das realidades por parte da comunidade científica e dos saberes jurídicos. Isto implica a necessidade de: 1. articulação de uma ciência-cidadã que assessorar a população (entre as ciências naturais, para o conhecimento dos riscos e dos efeitos das tecnologias de produção sobre a saúde humana; entre as ciências sociais, para que perceba a dimensão social e política presente na construção dos riscos e se organize em suas lutas); 2. da construção de uma cultura

jurídica aberta para dar acessibilidade a um Judiciário justo e operante (HERCULANO, 2006, p. 8).

Desta forma trazemos o que dizem as Leis 9.795/1999, 10.639/2003 e 11.645/2008. E, mais do que isso, o que essas Leis têm de relações com as questões já apontadas? Por que desenvolver um conjunto de atividades relacionadas às estas Leis com/para estudantes de Cursos Técnicos (ESTES/UFU)?

De acordo com BRASIL (1999) a Lei 9.795/99,

Institui a Política Nacional de Educação Ambiental, entendendo por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (BRASIL, 1999).

Em relação à Lei 10.639/2003, BRASIL (2003),

Alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - 9.394/1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares (BRASIL, 2003).

Diante deste cenário legislativo, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por meio do Conselho Universitário – CONSUN e de Graduação - CONGRAD, aprovaram duas Resoluções.

Uma delas, a RESOLUÇÃO Nº 26/2012, DO CONSELHO SUPERIOR, que trata da

Política Ambiental da UFU, em que diz seu “§ 1º”, diz que “A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer: I - pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental; II - como conteúdo dos componentes já constantes do currículo; e III - pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2012).

A outra, é a RESOLUÇÃO Nº 04/2014, DO CONSELHO DE GRADUAÇÃO,

Estabelece a inclusão de conteúdos e atividades curriculares concernentes à Educação das Relações Étnico-raciais e Histórias e Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos Projetos Pedagógicos da Educação Básica, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e da Educação Superior da Universidade Federal de Uberlândia. Art. 2º, Respeitadas as orientações e disposições dos instrumentos legais que disciplinam a matéria, a inclusão de que trata o art. 1º poderá ocorrer: I - pela transversalidade, mediante temas relacionados com as Relações Étnico-raciais e Histórias e Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena; II - como conteúdo dos componentes já constantes do Projeto Pedagógico; III - pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares; e IV - por outras formas de inclusão, considerada a natureza dos cursos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2014).

Da forma como estas Legislações estão postas parece que estamos num mundo ideal, mas sim num mundo real, em que muitas vezes há, ou quase nada, pouca eficácia e eficiência diante das injustiças ambientais, por isso há necessidades de processos formativos, iniciais, contínuos e permanentes, em especial nos contextos da Educação Técnica Profissional.

Nesta direção a Escola Técnica de Saúde (ESTES/UFU), com uma trajetória histórica, desde 1972, tem procurado acompanhar, na medida do possível, as institucionalizações de práticas educativas, muito mais técnico-profissional no Eixo “Ambiente e Saúde”.

Os Cursos ofertados na ESTES/UFU são sete (07). Seis (06) na Modalidade Pós-Médio (Análises Clínicas, Controle Ambiental, Enfermagem, Prótese, Saúde Bucal e Segurança do Trabalho). E, o Curso Técnico em Meio Ambiente na Modalidade Educação Profissional no Ensino Médio Integrado à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), fruto de uma parceria da UFU com a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), desde 2011, sendo ofertado por meio da ESTES na Escola Estadual de Uberlândia (MUSEU), onde os Componentes Curriculares do Ensino Médio são ofertados pela SEE/MG e os Componentes Técnicos a ESTES.

O PROEJA, segundo BRASIL (2006)

O Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA é um desafio pedagógico e político para todos aqueles que desejam transformar este país dentro de uma perspectiva de desenvolvimento e justiça social. A implementação deste Programa compreende a construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária e fundamenta-se nos eixos norteadores das políticas de educação profissional do atual governo: a expansão da oferta pública de educação pro-

fissional; o desenvolvimento de estratégias de financiamento público que permitam a obtenção de recursos para um atendimento de qualidade; a oferta de educação profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão - formação esta que combine, na sua prática e nos seus fundamentos científicos-tecnológicos e histórico sociais - trabalho, ciência e cultura - e o papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social (BRASIL, 2006, p. 2).

No intuito de entender a real e efetiva aplicação das Leis no cotidiano da ESTES, Oliveira (2020, p. 217), realizou uma análise nos sete Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e em 213 Fichas dos Componentes Curriculares (FCC³⁵), não identificando em nenhum PPC abordagem sobre as temáticas étnico-raciais e sobre as questões ambientais apareceu em 06 Cursos. Já em relação às FCC em apenas um Curso contemplou as questões étnico-raciais e em relação às questões ambientais há destaques em 42 FCC.

Por isso, entendemos que a realização desta modalidade de trabalho foi necessária e importante, mas não resolveu certas contradições já definidas nos PPC e nas FCC, mas de certa forma percebemos, seja em sala de aula ou em reuniões da equipe, alguns diálogos possíveis e de mudanças, pois comungamos com o que disse Fernández (2001),

Intervir (vir entre). Interferir (ferir entre), ‘ferir’, herir em castelhano antigo e em português. Mesmo que, às vezes, necessitamos interferir, tenderemos a que nossa intervenção seja da ordem de uma ‘inter-versão’ (incluir outra versão), sem anular as outras possibilidades (FERNÁNDEZ, 2001b, p. 35).

.....
 35 Para maiores informações sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e das Fichas dos Componentes Curriculares (FCC) de cada Curso acessar: <http://www.estes.ufu.br/>.

O grande dilema que ainda vivemos, aqui em especial nos Cursos Técnicos, é o processo de legitimação dos processos e arranjos produtivos de racionalidade e formação técnica, incentivando “falar pouco/menos e fazer mais/muito”.

Como proposição de possíveis mudanças propusemos algumas atividades sobre as questões étnico-raciais e ambientais, tendo como referência a Andragogia, que de acordo com (Martins, 2013), se baseia nos seguintes princípios:

1- Necessidade de saber: adultos carecem saber por que precisam aprender algo e qual o ganho que terão no processo; 2- Autoconceito de aprendiz: adultos são responsáveis por suas decisões e por suas vidas, portanto querem ser vistos e tratados, pelos outros, como capazes de se autodirigir; 3- Papel das experiências: para o adulto, suas experiências são a base de seu aprendizado. As técnicas que aproveitam essa amplitude de diferenças individuais serão mais eficazes; 4- Prontidão para aprender: o adulto fica disposto a aprender quando a ocasião exige algum tipo de aprendizagem relacionado a situações reais de seu dia a dia; 5- Orientação para aprendizagem: o adulto aprende melhor quando os conceitos apresentados para alguma aplicação e utilidade; 6- Motivação: adultos são mais motivados a aprender por valores intrínsecos: autoestima, qualidade de vida, desenvolvimento (MARTINS, 2013, p. 143-145).

Estes princípios nos ajudam a ampliar as questões étnico-raciais e ambientais, tendo como foco, por exemplo, os Artigos 4º e 8º (Lei 9.795/1999), que de acordo com BRASIL (1999), diz:

O artigo 4º, Os princípios básicos da educação ambiental: I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo; VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural. O artigo 8º, as atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental devem ser desenvolvidas na educação em geral e na educação escolar, por meio das seguintes linhas de atuação inter-relacionadas: I - capacitação de recursos humanos; II - desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações; III - produção e divulgação de material educativo; IV - acompanhamento e avaliação (BRASIL, 1999, s/p).

Precisamos contextualizar estas proposições diante da “Educação das relações étnico-raciais e ambientais”, como forma de romper, na medida do possível, com estes modelos cartesianos de abordar, senão abortar, determinados conteúdos em sala de aula, que em muitas vezes são/estão voltados para algumas datas comemorativas, por exemplo, “O dia do meio ambiente e da consciência negra”, não que essas datas não sejam importantes, pois às vezes são as únicas que são/sejam lembradas, abordadas e estudadas de formas mais diretas.

Os riscos é que poucas vezes remetemos às abordagens pedagógicas dialógicas, aqui vamos denominar de “pesquisa-ação”, apontando caminhos para o que defendemos do professor-pesquisador.

Quanto aos contextos da “pesquisa-ação”, de acordo com Barbier (2006) citado por Magalhães; Lima (2009, p. 425)

Pesquisa-Ação Diagnóstico, que procura elaborar planos de ação solicitados. A equipe de pesquisadores entra numa situação existente, estabelece o diagnóstico e recomenda medidas para sanar o problema; *Pesquisa-Ação Participante*, que envolve, desde o início da pesquisa, os membros da comunidade estudada; *Pesquisa-Ação Empírica*, que consiste em acumular dados de experiências de trabalho diário em grupos sociais semelhantes e *Pesquisa-Ação Experimental*, que exige um estudo controlado da eficiência relativa de técnicas diferentes em situações sociais praticamente idênticas (MAGALHÃES; LIMA, 2009, p. 425).

O que nos motivou e motiva a ressignificar algumas de nossas práticas docentes, aqui no caso de “professor-pesquisador”, ou “professor investigador”, como disse Pereira (2006), que se dá na relação entre saber escolar, saber docente e formação prática do professor.

METODOLOGIA: OS PERCURSOS DESCRITIVOS

O presente trabalho resulta de uma etapa de um projeto de ensino, enquanto ação e perspectiva pedagógica dialógica e foi realizado com/para estudantes dos Cursos Técnicos da ESTES/UFU, que tem a base Educação Profissional no Eixo “Ambiente e Saúde”.

Nosso ponto de partida foi no que disse Minayo (1994, p. 18) “Toda investigação se inicia por um problema, com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podemos buscar novos referenciais.”

Pensando na proposta do projeto ficou decidido em reunião com os membros que o objetivo seria levar a discussão sobre racismo ambiental do modo mais dialógico e reflexivo possível. Desse modo, não fazia sentido elaborar uma intervenção no formato convencional de aula, mas sim construir um momento em que as pessoas pudessem expor suas ideias e confrontá-las com as ideias e perguntas vindas do grupo.

Assim, estabelecemos que a intervenção seria realizada por meio de uma roda de conversa, como aponta Moura e Lima (2014, p. 101) “compreendemos que as rodas de conversa promovem a ressonância coletiva, a construção e a reconstrução de conceitos e de argumentos através da escuta e do diálogo com os pares e consigo mesmo”.

Diante disso, pensando em como conduzir a roda de conversa da melhor forma, decidimos que iríamos utilizar recursos visuais (Figuras 1, 2, 3 e 4) como disparadores de conversa, por entendermos serem mais adequados para a situação, levando em conta que permitem uma amplitude maior e mais livre de significação. À vista disso, começamos a refletir sobre o conceito de racismo ambiental, sobre que ideias eram evocadas quando ouvíamos esse termo e que imagens conseguíamos associar ao conceito. Todo ambiente, tanto no sentido de primeira natureza, quanto no sentido de segunda natureza, é determinado pelas relações do modo de produção e pelo objetivo de quem detém poder.

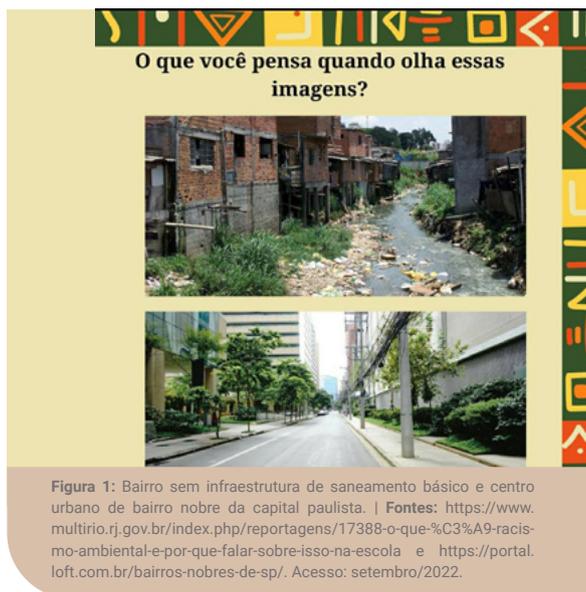
Nesse sentido, é importante apontar as ideias que mais se destacaram para nós pesquisadores ao pensar livremente sobre o tema, que foram: desigualdade social percebida a partir do ambiente físico, a partir das especificidades do território. Desigualdade ambiental

no sentido de espaços que possuem objetivos determinados socialmente, espaços que seres humanos podem ocupar física e simbolicamente. O termo também nos remeteu a uma realidade organizada de modo que pessoas racializadas sofrem mais impacto dos fenômenos do meio ambiente e das doenças.

Foi a partir dessas ideias que as imagens foram selecionadas, pensando no aspecto da desigualdade social percebida a partir do ambiente físico, onde avaliamos que seria interessante levar, para a sala de aula, as imagens para suscitar os diálogos.

Desse modo, a busca das imagens foi feita no sítio “Google”, sem muitos critérios rígidos, mas que representassem uma possível visão do conceito “racismo ambiental”.

A seguir uma breve descrição de cada Imagem. A imagem sem saneamento básico foi retirada de uma matéria que tinha como objetivo explicar o que é racismo ambiental. A imagem do centro urbano é de uma rua de um dos bairros nobres da capital paulista, Vila Olímpia (Figura 1).



A segunda dupla de imagens foi selecionada pensando em desigualdades ambientais no sentido de espaços que possuem objetivos e papéis determinados socialmente. Desse modo, os espaços selecionados também visaram remeter a ideias opostas no imaginário social: escolas e cadeias/penitenciárias. As imagens também foram encontradas por meio de pesquisas no Google (Figura 2).



Continuando o mesmo raciocínio das imagens anteriores, a terceira dupla de imagens visa evidenciar de forma mais explícita a diferença dos lugares que muitas pessoas negras ocupam em comparação a pessoas brancas (Figura 3).

O que você pensa quando olha essas imagens?



Figura 3: Representações de lugares ocupados por pessoas negras e pessoas brancas. | Fontes: <https://blog.ipog.edu.br/educacao/qual-a-relacao-entre-teatro-e-sala-de-aula/amp/> e <https://opamet.com.br/wp49/2020/06/06/encarcerados-e-a-pandemia-da-covid-19/>. Acesso: setembro/2022.

A quarta dupla de imagens destaca duas representações de vetores responsáveis por algumas doenças que impactam a saúde da população. Num primeiro plano, tem a imagem de arbovírus, dentre eles os *Aedes (aegypti e albopictus)* e *Culex* (vetores) de várias arbovíroses (doenças), dentre elas a Dengue, Zika, Febre Amarela Silvestre, Febre Amarela Silvestre, Chikungunya, Rocio, Mayaro. Já no segundo plano, temos a representação do coronavírus, responsável pela COVID 19 (Figura 4).

Além disso, este trabalho se baseou noutros percursos: reuniões com as Direções das Escolas (ESTES/MUSEU) e Coordenações dos Cursos Técnicos como divulgação das propostas e as ações do Projeto; escolhas de imagens levando em consideração a temática proposta.

Vocês conseguem associar essas imagens com as anteriores?



Figura 4: Representações dos arbovirus e do Coronavírus – SARS COV 2 (COVID 19). | Fonte: <https://opamet.com.br/wp49/2020/06/06/encarcerados-e-a-pandemia-da-covid-19/>. Acesso: setembro/2022.

Após as escolhas das imagens ocorreram algumas reuniões da equipe do Projeto para se discutir os contextos dos conteúdos de cada uma delas, quais eram as relações que estabeleciam com o projeto e como iríamos realizar as atividades em sala de aula.

Paralelamente ocorreram algumas reuniões com alguns/mas professores/as para combinar e definir os dias e os horários para a realização das atividades em salas de aulas, a partir de imagens, levando em consideração os princípios da Andragogia e da pesquisa-ação, adotando os seguintes passos: contextualização das nossas atividades a partir do Projeto, realização, em si, da atividade, considerando: entrega de uma folha sulfite (A4), em branco, onde orientamos os/as estudantes para escrever, somente, o nome do curso e a data. A partir desse momento ocorriam as apresentações das imagens em ordem de significados dentro da temática (Figuras 1 a 4), como foi mencionado anteriormente.

Após apresentação de cada imagem destinou-se

um tempo para que cada estudante registrasse “O que pensava sobre cada imagem”, posteriormente houve apresentações, por meio de falas, do que escreveram e com possíveis apontamentos “intervenções” como forma de ampliar as escritas e reflexões;

Ainda em sala de aula, propusemos algumas reflexões como forma de estabelecer relações entre as quatro figuras e o racismo ambiental e/ou injustiças ambientais.

Por fim, as escritas foram organizadas numa tabela, sistematizadas em grupos de palavras, como forma de visualizar o que denominamos de sociedade vulnerabilizada.

RESULTADOS

De acordo com o que foi proposto conseguimos realizar atividades em sete turmas dos seguintes Cursos Técnicos: Controle Ambiental (2), Enfermagem (2), Meio Ambiente (2) e Segurança do Trabalho (1), envolvendo, aproximadamente, 80 estudantes e três professoras e um professor na realização das atividades.

As escritas foram tabuladas e sistematizadas em grupos de palavras em que possuíam maiores afinidades ao projeto (Tabela 1).

| CURSOS TÉCNICOS | PALAVRAS CHAVES DAS ESCRITAS |
|-----------------------|---|
| Controle Ambiental | 1ª Imagem: Subdesenvolvimento, saneamento básico, regularização ambiental, mudança de leis, nível de vida e financeiros, pobreza, risco de vida, risco de saúde, esgoto; falta de saneamento, desigualdade social, ausência/presença de política pública, precário, pobre, vulnerabilidade, falta de interesse, falta de atenção, dificuldades, feio, não passa lixo |
| Enfermagem | 2ª Imagem: Prisão, liberdade, educação, grades, conhecimento; educação, futuro, escolhas, exclusão, prisão, oportunidade para o futuro, violência, sala de aula, caminhos diferentes, privação de liberdade, ambos locais de aprendizado, a moralidade se forma pelo meio que o indivíduo se perpetua, reintegração social do indivíduo, Ricos e pobres, sala de aula, abrigo de moradores de rua, sala de aula, organizado, muro de proteção, segurança |
| Meio Ambiente | 3ª Imagem: Escolhas, oportunidade, estudantes, cadeia; poder falar, ter direito de voz, todos brancos, todos negros, contraste, desigualdade, aglomeração, desigualdade social étnica, condições insalubres, aprendizado, escolas, cadeia, comemorando, liberdade, vida difícil, oportunidades, justiça, igualdade, desigualdade, preconceito com a própria raça |
| Segurança do Trabalho | 4ª Imagem: Mosquito, Covid, aglomeração, vírus, água parada, dengue, epidemia; falta de saneamento, dengue, doenças, diferenças socioeconômicas, covid, todas as duas doenças são transmitidas independente da classe, Água parada, postinho, os dois mata, dengue tem cura, coronavírus é contagiosa, dengue mata, covid mata |

Tabela 1: Escritas dos/as estudantes em sala de aula, 2022. | **Fonte:** PESQUISA DE CAMPO, 2022. | **Organização:** SILVA, I. M.; OLIVEIRA, J. C. de; ARAÚJO, L. de P. R.; SANTIAGO, T., 2023.

De acordo com as escritas percebemos que há uma predominância das expressões “desigualdade social, falta de saneamento, doenças, sala de aula, prisão, preconceitos, escolas, cadeias, liberdades”.

Numa análise mais ampliadas das escritas e das reflexões faremos algumas análises como forma de contextualizar a importância destas modalidades de atividades, enquanto processos formativos iniciais e continuados.

ANÁLISES

Durante as atividades realizadas com/para os/as estudantes dos Cursos Técnicos da ESTES, percebe-se que os contextos de narrativas estão relacionadas ao que denominamos de doenças e populações negligenciadas, que de acordo com Morel (2006) a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a organização Médicos Sem Fronteiras propuseram recentemente as denominações “doen-

ças negligenciadas”, referindo-se àquelas enfermidades, geralmente transmissíveis, que apresentam maior ocorrência nos países em desenvolvimento, e “mais negligenciadas”, exclusivas dos países em desenvolvimento. Essas denominações superam o determinismo geográfico relacionado ao termo “doenças tropicais”, pois contemplam as dimensões de desenvolvimento social, político e econômico.

Também sobre doenças negligenciadas BRASIL (2010), nos diz que

São doenças que não só prevalecem em condições de pobreza, mas também contribuem para a manutenção do quadro de desigualdade, já que representam forte entrave ao desenvolvimento dos países. Como exemplos de doenças negligenciadas, podemos citar: dengue, doença de Chagas, esquistossomose, hanseníase, leishmaniose, malária, tuberculose, entre outras (BRASIL, 2010, p. 200).

Para contextualizar um pouco estas situações, em especial sobre os arbovírus (vetores) e de arboviroses (doenças), por exemplo dengue e COVID 19, trazemos alguns breves apontamentos.

No caso da dengue as pesquisas focam mais nos vetores e nas doenças, foco do modelo biomédico/higienista, com destaques para o famoso “Fumacê” e em busca de uma vacina, como forma de controle mais efetivo do inseto transmissor, o *Aedes Aegypti*; ou ainda para encontrar medicamentos mais eficientes no tratamento.

Uma pesquisa de Cavallini (2014), com o acréscimo de 1% de população não-branca entre os moradores aumenta a taxa de dengue em mais de quatro vezes. Segundo Cavallini (2014) no Brasil, a cor da pele e a situação socioeconômica estão intimamente ligadas ao perfil epidemiológico. No caso de Caraguatatuba, consi-

derando os dados de 2013, quanto mais pessoas negras e pardas, maior a taxa de incidência de dengue naquela localidade.

Para Cavallini (2014) a grande cartada da pesquisa foi a possibilidade de sobrepor o banco de dados do município, com o georreferenciamento de cada um dos casos de dengue, foi possível demonstrar que o perfil socioeconômico e o de saúde estão muito relacionados. As populações com menor renda e maior proporção de negros e pardos estão mais vulneráveis a causas externas e doenças evitáveis. É um acúmulo de “chances”, a pessoa não é branca, tem renda baixa e mora perto de um ponto estratégico”.

Outro estudo “Por que o coronavírus mata mais as pessoas negras e pobres no Brasil e no mundo?” (GRAGNANI, 2020), com contribuições do Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde, PUC-Rio, do médico sanitário e professor de saúde pública da USP Gonzalo Vecina Neto e de Emanuelle Góes pesquisadora do Cidacs/Fiocruz, confirmam que pretos e pardos morreram por Covid-19 mais do que brancos no Brasil.

Segundo estes pesquisadores “O que a pandemia tem evidenciado é o que vários estudos já mostravam em relação ao maior prejuízo da população pobre e negra ao acesso da saúde. A covid-19 encontra um terreno favorável porque essas pessoas estão em um cenário de desigualdade de saúde e de precarização da vida”.

Mas por que isso acontece? Góes e Vecina Neto citam algumas razões para as taxas de mortalidade maiores para a população negra e pobre - no Brasil e no mundo.

A primeira, segundo Góes, é o acesso a serviços de saúde. “Pessoas negras em geral estão nas regiões mais marginalizadas, mais periféricas e esses lugares em geral são lugares que têm baixa oferta de serviço de saúde. Elas precisam se deslocar para o centro, onde ficam os serviços de saúde públicos e privados.”, diz a pesquisadora.

Um segundo motivo são as condições de vida da população mais pobre. Vecina Neto diz que “pessoas pobres moram em lugares piores, com pior acesso às condições de moradia mais decente e que, com um número maior de pessoas por metro quadrado, a propagação da doença é facilitada”.

A terceira explicação é a falta de acesso a saneamento básico. “No caso do Brasil, principalmente em São Paulo, a periferia não tem oferta de saneamento semelhante às zonas residenciais com distribuição de renda maior. A falta de acesso à água é uma coisa muito grave nessa epidemia.”, diz Vecina Neto.

Um quarto motivo possível: a fome, ou necessidade de trabalhar para ganhar o dinheiro para a comida do dia. “Quem mora na periferia em grande medida faz parte do mercado de trabalho informal, portanto ganha o dinheiro do dia para comer a comida do dia. Se o sujeito não sair todo dia para ganhar alguma coisa para levar dinheiro para casa, vai ter fome na casa dele. Mesmo com a ajuda do governo federal de R\$ 600 mensais para trabalhadores informais, que considera “insuficiente”, as pessoas têm que sair para arrumar comida, e ao sair, se contaminam mais facilmente. A realidade é completamente distinta à situação de quem pode ficar isolado ou trabalhando de casa. Essas pessoas negras e pobres são as pessoas inseridas mais informalmente no mercado de trabalho, e que estão no front na área de saúde, enfermagem, serviços gerais, do trabalho doméstico. Esse cenário só agudiza a situação.”

Por fim, o acesso desigual a sistemas de saúde destaca condições relacionadas ao bem-estar, como alimentação, exercícios físicos, lazer. “Uma população mais pobre tem menos acesso a boa alimentação e consome mais alimentos industrializados. Também está sujeita a mais estresse pela falta de estrutura da cidade, transporte, moradia. São fatores modificáveis, que poderiam ser alterados para dar melhores condições de vida às pessoas. Isso leva a mais um fator grave no

contexto da COVID-19: a prevalência de comorbidades, como hipertensão e diabetes, que também afetam negros e pobres desproporcionalmente, nessa população. Essas comorbidades contribuem para a mortalidade por COVID-19, e estão mais presentes na população negra e pobre, não por uma questão hereditária, mas porque ela está mais exposta a situações precárias”.

Sendo assim, diante dos resultados colhidos, a partir das atividades realizadas com as turmas dos cursos da ESTES/UFU, fica evidente por parte das palavras chaves, que apesar do tema das atividades serem sobre Racismo Ambiental, as questões ambientais se mostram mais evidentes para esse estudante do que as questões do racismo atrelados ao ambiental. Durante as discussões das imagens, juntamente com os estudantes em sala de aula, apenas a Figura (3) que provocava alguma reflexão referente ao racismo, e mesmo assim com alguma relutância de falar sobre, sendo necessário intervenções provocativas para que se falasse sobre.

Segundo Pinto e Ferreira (2014), o Brasil carrega o estigma de ser um país de boa convivência entre todas as raças, a falsa ideia de uma democracia racial vivenciada no país. Assim o racismo dentro do imaginário brasileiro, toma um caráter de algo individual e pontual, e não um fenômeno que também abrange a esfera pública. Diante desses fatores constituintes do país, falar sobre questões raciais se torna um tabu, no qual não faz sentido para a maioria da população reflexões sobre a temática, o que acaba tornando o racismo algo difícil e complexo de enfrentamento.

É percebido, diante das atividades ocorridas nesse projeto, que a dificuldade em se falar sobre o racismo, impede a formação de discussões e reflexões mais aprofundadas sobre o tema, que possam vir ajudar com o combate a discriminação e preconceitos sistemáticos. Assim, quando postos diante de temas como Racismo Ambiental, se torna inconcebível a associação de que problemas ambientais possam estar diretamente ligados

a questões raciais, propagadas por políticas públicas e sociais.

O perfil da população carcerária do Brasil é composto em sua maioria por homens negros da periferia, Wermuth e Nielsson (2017) apontam como a prisão opera na lógica de um “depósito humano” de todo aqueles que a própria sociedade exclui. Desse modo, enquanto jovens negros são a maioria nas penitenciárias os brancos são a maioria nas universidades públicas, embora isso tenha tido mudanças significativas nos últimos anos. As imagens buscadas tiveram como objetivo evidenciar de forma explícita essa diferença racial ao ter 99% de alunos brancos na foto que representa um ambiente escolar e 100% de pessoas negras na fotografia tirada de uma penitenciária, sendo importante evidenciar que nessa imagem não aparece o rosto das pessoas, simbolizando como a identidade e a história das pessoas presas não é relevante para a sociedade.

Diante do que propusemos e vivenciamos sobre os contextos do racismo ambiental há um direcionamento de se repensar a educação, esta nos contextos da Educação Popular em Saúde, que de acordo com (BRASIL, 2013), que institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS), propõe quatro eixos estratégicos: Participação, controle social e gestão participativa; Formação, comunicação e produção de conhecimento; Cuidado em saúde; Intersetorialidade e diálogos multiculturais.

Desta forma sobre o racismo ambiental, as (in)justiças ambientais, não devemos fazer julgamentos, pois determinados preconceito diante dos locais que nos deparamos, que possuem as suas vulnerabilidades, precisam de ações de formas diferentes e diferenciadas; entender que os fatores do processo saúde-doença, que são multicausais, contribuem na produção, ou não, da saúde da população, que por meio de medidas meramente prescritivas não levam à prevenção, proteção e promoção da saúde nos territórios.

A humanidade precisa se reconhecer como processos de transformação e continuar evoluindo, aprimorando para melhor o que for necessário, pois pessoas negras ou minorias são marginalizadas, estereotipadas e ficam à mercê da borda da sociedade.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

O trabalho permitiu, na medida do possível, a realização de atividades inter, multi, transdisciplinar e transversal, enquanto sensibilização e mobilização das pessoas nos contextos das Leis, o que coloca diferentes grupos sociais em movimento nas relações de diálogos com as injustiças ambientais.

Entende-se que, no conjunto das atividades acadêmicas, enquanto ensino, pesquisa, extensão e gestão há necessidade de avaliação constante e periódica das ações propostas e realizadas, como forma de se obter uma formação mais crítica e construtiva, possibilitando novas proposições, onde todos/as envolvidos/as no seu devido espaço/tempo, entendam a importância de se discutir “Racismo ambiental”.

O contato com as pessoas de diversas áreas do conhecimento ampliou mais ainda um conjunto de saberes, informações e de conhecimentos do que estava sendo pesquisado e apresentado. É necessário entender que todos/as possuem as devidas importância e relevância sociais, pois em todos os momentos ocorrem os processos de formação, ampliando nossos saberes e fazeres.

Consideramos que, de forma geral, as atividades realizadas permearam os imaginários de todos/as, bem como possibilitaram mais diálogos sobre racismo ambiental, enquanto estratégias de continuidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. *Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS)*. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. Departamento de Ciência e Tecnologia, Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos, Ministério da Saúde. Doenças negligenciadas: estratégias do Ministério da Saúde. *Revista de Saúde Pública*, v. 44, n.1, 2010, p. 200-202.

BRASIL. *Lei N° 9.795/1999, estabelece as diretrizes e bases da Política Nacional de Educação Ambiental*. Brasília (DF): Presidência da República - Casa Civil, 1999.

BRASIL. *Lei N° 10.639/2003, altera a Lei N° 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências*. Brasília: Presidência da República - Casa Civil, 2003. Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso: 11/11/22.

BRASIL. PROEJA - *Documento Base*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

FERNÁNDEZ, Alicia. Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com família, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. RJ: Paz e Terra, 2003.

GRAGNANI, J. Por que o coronavírus mata mais as pessoas negras e pobres no Brasil e no mundo. Da BBC News Brasil em Londres. Disponível <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53338421>> Acesso: 12 dezembro 2022.

HERCULANO, S. *O clamor por justiça ambiental e contra o racismo ambiental*. Disponível: <http://www3>.

sp.senac.br/hotsites/blogs/InterfacEHS/wp-content/uploads/2013/07/art-2-2008-6.pdf. Acesso: dezembro de 2022.

HERCULANO, S. *Racismo ambiental, o que é isso?* Disponível: https://www.professores.uff.br/seleneherculano/wp-content/uploads/sites/149/2017/09/Racismo_3_ambiental.pdf. Acesso: dezembro de 2022.

JOHANSEN, I. C. *Urbanização e saúde da população: o caso da dengue em Caraguatatuba (SP)*. Mestrado. Dissertação de Mestrado no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas (SP): UNICAMP, 2014.

MAGALHÃES, M.; LIMA, S. do C. *Pesquisa participante e mobilização comunitária como estratégia de avaliação e gerenciamento de riscos ambientais à saúde humana*. In: RAMIRES, J. C. de L.; PESSÔA, V. L. S. *Geografia e pesquisa qualitativa: nas trilhas da investigação*. Uberlândia (MG): Assis, 2009, p. 421-448.

MARTINS, R. M. K. *Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos*. Revista de Educação Popular, v. 12, n. 1. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. Pró Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, 2013, p. 143-153.

MINAYO, M. C. de S. (orga.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, 1994.

MOREL, C. M. *Inovação em saúde e doenças negligenciadas*. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 22, n. 8, 2006, p. 1.522-1.523.

OLIVEIRA, J. C. de. *As relações étnicas, raciais e ambientais nos cursos técnicos da escola técnica de saúde da UFU: possibilidades e desafios*. In: CEZARINHO, F. A. (Org). *A História vista pelo cotidiano: lugar de vivências e resistências*. 1. a Bauru – SP: Gradus Editora, 2020, p. 213-235.

PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PINTO, M. C. C.; FERREIRA, R. F. Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra. *Pesqui. prá. Psicossociais*. São João del-Rei, v. 9, n. 2, p. 257-266, dez. 2014.

PRÓ REITORIA DE GRADUAÇÃO. *EDITAL N° 12/2022 de Projetos de Ensino do Programa de Bolsas de Graduação (PBG)*. Uberlândia (UFU): Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), Diretoria de Ensino (DIREN) e Divisão de Formação Discente (DIFDI).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Resolução No 26/2012, do Conselho Universitário. Estabelece a Política Ambiental da Universidade Federal de Uberlândia*. Uberlândia: UFU., 30 de novembro de 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Resolução No 04/2014, Conselho de Graduação*. Estabelece a inclusão de conteúdos e atividades curriculares concernentes à Educação das Relações Étnico-raciais e Histórias e Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos Projetos Pedagógicos da Educação Básica, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e da Educação Superior da UFU. Uberlândia: UFU. 2014.

WERMUTH, M. ÂNGELO D.; NIELSSON, J. G. “Crônica de uma morte anunciada”: a instauração do “paradigma do campo” e o colapso do sistema penitenciário brasileiro. *Revista Brasileira de Sociologia do Direito*, v. 4, n. 2, 13 maio de 2017.

“A busca pela educação superior exige agora um ambiente que não apenas forneça aprendizado, mas também promova a diversidade, a cultura de inclusão e o pertencimento.”



ESPAÇOS DE ESTUDOS E CULTURA COMO ESPAÇOS DE AQUILOMBAMENTO NA UNIVERSIDADE

Ivete Batista da Silva Almeida
(GRAÇA/INHIS-UFU-FAPEMIG)

INTRODUÇÃO

Neste ano de 2023, a temática do Mês da Equidade, promovido pela PROAE-UFU, foi “Mês da Equidade - Aquilombamentos nos 20 Anos da Lei 10.639/03”. Este evento, que acontece anualmente, pode ser compreendido como uma resposta proativa da Universidade à reali-

dade social brasileira, marcada pela diversidade racial e étnica, mas sobretudo, marcada pela intolerância e pelas violências movidas pelo racismo. A despeito de campanhas e leis que criminalizam o racismo em nosso país, a população negra permanece sendo discriminada por grupos que, amparados por sujeitos e discursos que defendem os privilégios da branquitude, insistem em criar formas, das mais indiretas às mais agressivas, para manter a população negra brasileira longe dos espaços de conhecimento e poder. Mesmo depois de mais de cem anos de abolição da escravidão, a violência e a desigualdade ainda são os principais indicadores que marcam as relações entre brancos e negros no Brasil.

Em 2020, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontaram que aproximadamente 56% da população se autodeclarou negra ou parda. No entanto, esta população enfrenta desigualdades sistêmicas, com impactos significativos em áreas cruciais, como educação, mercado de trabalho, saúde e segurança.

Na esfera da segurança pública, por exemplo, os números são alarmantes. De acordo com o Atlas da Violência de 2020, mais de 75% das vítimas de homicídios no Brasil são negras, enquanto o Mapa da Violência, de 2016, por sua vez, aponta que a cada vinte e três minutos um jovem negro é assassinado. Esses números refletem o altíssimo nível de medo e violência com o qual a comunidade negra brasileira é obrigada a conviver, apontando a necessidade urgente de que todos os setores da sociedade se mobilizem em busca de caminhos para solucionarmos essa crise humanitária.

Discutir e definir estratégias de enfrentamento ao racismo torna-se cada vez mais necessário e, infelizmente, de uma urgência respaldada por estatísticas que revelam não somente o avanço das violências contra a vida da população negra, mas também as disparidades no acesso à educação e à formação em nível superior. Ainda segundo o IBGE (2020), a taxa de analfabetismo

entre a população negra é mais que o dobro da registrada entre a população branca. Além disso, pretos, pardos e indígenas encontram-se sub-representados nas universidades, enfrentando obstáculos em suas trajetórias profissionais.

Embora a Lei 10.639/2003 represente um avanço significativo ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, ela não representa um repentino reconhecimento da sociedade, como um todo, quanto à importância da população negra na construção da cultura brasileira, ela é, outrossim, fruto de uma longa luta do movimento negro brasileiro pela inclusão de sua história e sua trajetória na formação da cultura e do pensamento intelectual brasileiro.

Como aponta uma das grandes pesquisadoras sobre sociedades quilombola e ensino de cultura afro-brasileira, Glória Moura:

Ainda nos anos 80, no Estado da Bahia, foi instituída lei com objetivo de incluir no currículo das escolas oficiais o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira, experiência que teve pequena duração pela ausência de professores qualificados. No mesmo sentido, o VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste com o tema “O Negro e a Educação”, realizado em Recife em julho de 1988, que concluiu, que a educação é a base sobre a qual se estrutura a forma de pensar e agir de um povo e que o currículo escolar, nega a importância da contribuição do elemento africano e seu papel histórico, econômico, político e cultural na formação da sociedade brasileira. (MOURA, 2008, p. 8)

Mesmo depois de vinte anos de existência, a implementação da Lei 10.639/2003 tanto na educação básica, quanto no ensino superior, ainda encontra inúmeros obstáculos, que, após vinte anos, entendemos como

formas de negação e resistência à temática racial. Nas palavras de Sueli Carneiro:

As resistências decorrem do fato de que alguns brasileiros não têm direito ao passado [...]Os direitos culturais são parte dos direitos humanos. É uma agressão aos direitos humanos das pessoas não permitir que elas possam ter acesso ao passado. Ora, quem eu não quero que tenha acesso ao passado são exatamente as pessoas cujo acesso ao passado alteraria a relação de dominação que eu quero perpetuar. (CARNEIRO, 2023, p. 291)

Entendemos que a implementação da Lei 10.639/2003 por si só, não conseguirá transformar uma sociedade racista em uma sociedade antirracista, mas certamente irá fortalecer as identidades de jovens estudantes negras e negros, que entenderão e conhecerão sua história e seu passado, compreendendo o verdadeiro lugar de seus antepassados e os reais problemas que afetam essa comunidade hoje. E para a sociedade como um todo, entendemos que o estudo da história da cultura e das lutas dos afrodescendentes no Brasil, constitui-se em instrumento de luta de emancipação, possibilitando o fortalecimento da consciência e da resistência contra as desigualdades e as injustiças sociais, afinal, essa é a missão da educação.

Nesse contexto, o Mês da Equidade, no espaço acadêmico, longe de celebrar as condições que definem o estado atual da questão racial no país, nos permite refletir, apontar problemas e juntos pensarmos em estratégias de combate ao racismo, rumo à construção de uma sociedade antirracista.

REPENSANDO A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO INCLUSIVO PARA OS JOVENS

A universidade, historicamente considerada o epicentro do conhecimento, enfrenta desafios no século XXI, mantendo-se ainda como um ambiente distante para muitos.

No desejo de transformarmos essa realidade, faz-se necessário que se possa repensar a universidade não apenas como uma instituição acadêmica, mas como um organismo dinâmico, adaptável às necessidades multifacetadas de uma geração que busca mais do que conhecimento teórico. A busca pela educação superior exige agora um ambiente que não apenas forneça aprendizado, mas também promova a diversidade, a cultura de inclusão e o pertencimento.

Viabilizar a construção desse sentimento de pertencimento torna-se, assim, processo fundamental para a construção de uma universidade inclusiva na qual os grupos historicamente minorizados, isolados e desenraizados possam encontrar lugar no contexto do espaço acadêmico. A solidão dos historicamente excluídos é agravada ainda pela falta de representatividade nas estruturas curriculares e administrativas, marginalizando estudantes de diversas origens e excluindo-os dos espaços de decisão e poder.

Entender que não estamos sozinhos, impulsiona nossa resistência e reorganiza nosso sentido de existência. Não por acaso, há quase duas décadas, as lideranças negras nas universidades veem construindo núcleos de grupos de apoio e espaços seguros para pesquisa aberta sobre temáticas relacionadas à questão racial contribuem para a construção de uma universidade acolhedora, que respeita e valoriza o indivíduo.

A LUTAS NEGRAS E A UNIVERSIDADE

A luta pela construção de uma sociedade inclusiva, na qual cidadãos e cidadãs negros brasileiros possam manifestar-se em espaços de fala, vem sendo travada desde a chegada dos primeiros escravizados africanos neste território. Após a abolição, uma vez conquistado o direito à cidadania, o acesso às garantias e direitos como cidadãos não nos foram dados, e foi nesse contexto que os inúmeros movimentos da luta negra pela cidadania das pessoas negras se desenvolveram.

A trajetória do movimento negro no Brasil é marcada por uma busca incessante por representatividade e igualdade, especialmente em espaços de poder. Dentro desse contexto, a luta pela presença e participação ativa na universidade emerge como um capítulo significativo dessa jornada. Autores como Abdias Nascimento e Sueli Carneiro oferecem análises aprofundadas sobre as nuances dessa batalha, destacando desafios e perspectivas para a construção de uma academia mais inclusiva.

Abdias Nascimento foi um dos grandes intelectuais negros do final do século XX, nascido em 1914, sua trajetória é marcada pela coragem e determinação, incluindo a fundação do Teatro Experimental do Negro e sua participação ativa no Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial. Por conta do exílio, provocado pelo golpe militar de 1964, foi professor emérito e titular por dez anos na Universidade Estadual de Nova Iorque em Buffalo; atuou, também, como professor visitante na Escola de Artes Dramáticas da Universidade Yale. Senador pelo Estado do Rio de Janeiro de 1983 a 1987; ator, dramaturgo, poeta, escritor, artista plástico e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras brasileiras.

Nascimento, discute em “O Genocídio do Negro Brasileiro” (1978) a necessidade de enfrentar o racismo que está na estrutura da construção da sociedade brasileira, evidenciando como a exclusão dos negros se ma-

nifesta em diversas esferas sociais, inclusive a educacional. No contexto universitário, a sub-representação negra é evidente, refletindo a persistência de barreiras históricas que dificultam o acesso e a permanência desses indivíduos no ambiente acadêmico.

Outra grande intelectual negra de nossos dias é Sueli Carneiro, filósofa, escritora e ativista antirracismo do movimento social negro brasileiro. Sueli Carneiro é fundadora e atual diretora do Geledés — Instituto da Mulher Negra e considerada uma das principais autoras do feminismo negro no Brasil. Em sua tese, intitulada *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser* (2005), Carneiro elabora uma reflexão sobre a articulação do dispositivo de racialidade ao biopoder observando a existência de “um mecanismo específico que compartilha da natureza dessas duas tecnologias de poder: o epistemicídio, que coloca em questão o lugar da educação na reprodução de poderes, saberes, subjetividades e os outros vários “cídios” que o dispositivo de racialidade/biopoder produz” (Carneiro, 2005).

Nesse caminho de enfrentamentos e conquistas, uma vitória significativa para o acesso da população negra à universidade foi a aprovação da lei de cotas para o ingresso nas universidades brasileiras. No entanto, é necessário transcender a mera inclusão numérica, buscando transformações estruturais que promovam um ambiente acadêmico verdadeiramente plural e igualitário. Em *Abdias Nascimento e as políticas afirmativas*, Elisa Larkin Nascimento (2013), destaca a importância das políticas afirmativas para a democratização do acesso à universidade, ressaltando a necessidade de ir além, promovendo uma revisão crítica dos currículos e a criação de ambientes que acolham a diversidade. Dessa forma, a universidade se torna não apenas um espaço de ensino, mas um local que reflete a riqueza das diferentes experiências, consolidando-se como agente ativo na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

ABDIAS NASCIMENTO: UMA JORNADA DE RESISTÊNCIA E O CONCEITO DE QUILOMBISMO

Mas, para que possamos pensar na universidade como lugar, como espaço no qual as pessoas possam compartilhar experiências ouvir, aprender e transformar a sua realidade, acionaremos aqui um conceito cunhado por Abdias Nascimento, e que vem sendo revisitado pela literatura negra contemporânea: o conceito de quilombismo e seu derivado contemporâneo, o conceito de aquilombamento. O conceito de “Quilombismo” é desenvolvido por Nascimento em seu livro *O Quilombismo*, de 2002. Para Nascimento, *quilombismo* vai além da visão tradicional do quilombo como uma mera comunidade física, pois

Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. Repetimos que a sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sociopolítico em termos de igualitarismo econômico. Os precedentes históricos conhecidos confirmam esta colocação. (NASCIMENTO, 2002, p. 348)

Dessa forma, o Quilombismo representa um estado de resistência constante, uma atitude de enfrentamento à opressão que se estende a todos os espaços sociais e mentais. Nascimento, fala não apenas em um movimento sectário, mas na construção de um Estado brasileiro sobre as bases éticas e morais do quilombismo, e define essas bases em um manifesto, no qual aponta os princípios e propósitos do quilombismo:

O Estado nacional quilombista tem por base uma sociedade livre, justa, igualitária e sobe-

rana. O igualitarismo democrático quilombista é compreendido no tocante a sexo, sociedade, religião, política, justiça educação, cultura, condição racial, situação econômica enfim, todas as expressões da vida em sociedade. [...] A finalidade básica do Estado nacional quilombista é a de promover a felicidade do ser humano. Para a atingir sua finalidade, o quilombismo acredita numa economia de base comunitário-cooperativista no setor da produção, da distribuição e da divisão dos resultados do trabalho coletivo. [...] A criança negra tem sido a vítima predileta e indefesa da miséria material e moral imposta à comunidade afro-brasileira. Por isso, ela constitui preocupação urgente e prioritária do quilombismo. (NASCIMENTO, 2002, p. 370)

Por fim, apontando uma necessidade que iria se materializar no formato de lei 10.639, promulgada no ano seguinte ao da publicação dessa sua obra, Nascimento afirma que, dentro da perspectiva do quilombismo: “A história da África, das culturas, das civilizações e das artes africanas terão um lugar eminente nos currículos escolares.” (2002, p. 370).

Se por um lado, quilombismo evoca os valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros, entendendo o quilombo como espaço de sociabilidade e construção de identidade, pertencimento e laços de solidariedade o conceito de quilombo remete-se também à percepção de Clóvis Moura sobre a diferença política entre o ser escravo e ser quilombola, pois a existência do quilombo, em uma sociedade escravista representava a dinamização de uma sociedade que deveria ser aparentemente, estática e, “ao dinamizá-la [a realidade social], contrapunha-se social, econômica, política, étnica e ideologicamente ao escravismo e contrapunha a ele os novos valores e a nova economia composta por homens livres.” (MOURA, 2001, p. 114).

Nessa perspectiva, no pós-abolição, quando o ex-escravo precisa organizar-se agora como cidadão livre, a experiência negra vivida como homem livre que se autodetermina, é a experiência do quilombola. Portanto, se aquilombar-se representa construir uma comunidade de sentido, de pertencimento e de apoio, significa também, empoderar-se no coletivo, para exercer a sua cidadania.

Diante do que experienciamos na sociedade brasileira como um todo, e também, dentro da universidade, as ideias de Abdias Nascimento e Clóvis Moura ecoam e impactam com força. O Quilombismo não é apenas uma reflexão sobre o passado, mas uma proposta para o presente. Diante da persistência das desigualdades raciais no Brasil, aquilombar-se, construindo espaços de autorrepresentação e construção de identidade para a potencialização do exercício da cidadania, torna-se uma estratégia fundamental não só de organização política, mas de preservação da vida e da saúde mental das pessoas pretas nos mais diversos espaços onde não são bem-vindas.

OS ESPAÇOS DE AQUILOMBAMENTO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.

Se, de fato, como afirmava Nascimento (1989), “cada cabeça é um quilombo”, aquilombar-se seria o movimento de buscar o quilombo, formar o quilombo, tornar-se quilombo. Ou seja, aquilombar-se é o ato de assumir uma posição de resistência contra hegemônica a partir de um corpo político.

Em **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser** (2005), Carneiro discute o fato de nem sempre os espaços de aquilombamento serem bem recebidos pela comunidade branca, sobretudo na universidade. A autora aponta que:

Ao pânico dos brancos por agrupamentos exclusivos de negros, corresponde o pânico dos negros de serem acusados de “racismo ao contrário”, de “divisionistas”, de perder seus lugares nas estruturas sindicais e partidárias por “radicalismo étnico”. Em alguns casos, revela insegurança dos negros, por professar uma ideia de aliança de classe e de raça em que a subalternidade política é a moeda de negociação; revela, ainda, a crença em mudanças lentas, graduais e seguras, isto é, sem conflito aberto, e uma adesão a um contrato racial que não obstante distribua migalhas de poder, consolida a subalternização. [...] Há, portanto, uma educação a se fazer que tenha a identidade racial como centro do processo de afirmação, em contraposição a identidades que estilhaçam o sentido, aprisionam e repõem a cada vez a negação. A ausência de respeito ao direito de autonomia aparece na desqualificação das formas de luta. Em geral os brancos se posicionam sobre as questões dos negros com a atitude de quem sabe o que é melhor para eles, ditando os termos aceitáveis em que os negros devem reivindicar ou não. O pacto tácito proposto é um simulacro de ação política: “nós deixamos vocês brincarem de fazer política, desde que não extrapolem certos limites”. Ou ainda, “desde que seja prática assistida por brancos de nossa confiança”. E, mesmo, “desde que não ultrapasse o limite do simulacro”.

A reflexão de Carneiro nos coloca diante da necessidade de que os espaços de aquilombamento na universidade não apenas existam, mas sejam de fato, espaços pensados e geridos por pessoas negras da comunidade universitária, envolvidas na construção de uma educação libertadora e antirracista. Só assim, o ciclo de invisibilidade e subalternização poderá ser rompido.

O NEAB-UFU E O NEABI-PONTAL COMO ESPAÇOS DE AQUILOMBAMENTO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Os NEABs, originados em 1959 com o Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA, foram desenvolvidos para abranger estudos indígenas, desempenhando um papel fundamental na implementação das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008 no âmbito educacional brasileiro. Esta expansão tem sido crucial para a promoção do diálogo intercultural e a compreensão das múltiplas dimensões das culturas afro-brasileiras e indígenas. A rede de cooperação científica formada pelos NEABs, que atualmente inclui mais de 100 núcleos em todo o país, demonstra a abrangência e a importância desses espaços.

A UFU, como parte desse movimento, viu a formalização do NEAB-UFU em 2006, buscando atender às demandas legais e promover a formação continuada de docentes da rede pública. Nesse sentido, o NEAB-UFU não apenas desenvolve cursos e ações afirmativas, mas também desempenha um papel ativo no diálogo internacional por meio dos Estudos Negros.

Por sua vez, o NEABI-Pontal, desde 2018,

atua como um núcleo responsável pela formação em torno da educação para as relações étnico-raciais e indígenas no espaço da Universidade, no entanto, o mesmo propicia por meio de suas atividades uma formação que ultrapassa os limites da sala de aula, em um exercício que relaciona o saber sistematizado do espaço acadêmico, com os saberes populares experienciais que nos são caros e que constituem a história e memória da comunidade negra local. (ICHPO/UFU, 2018, p. 2)



Figura 1: Logos do Neab-UFU e NEABI-Pontal

Além da defesa das cotas na universidade e da organização de estudos e pesquisas, tanto o NEAB-UFU quanto o NEABI-Pontal, têm atuado como espaços de aqilombamento, promovendo o diálogo e a construção do sentido de pertencimento entre os/as estudantes pretos/as da UFU. Ações como a Acolhida Preta do Neabi-Pontal, e o Grupo de Estudos do Neab, coordenado pelas/os discentes da Coordenação de Ações Estudantis do Neab, possibilitam à comunidade preta da universidade, sobretudo às/aos discentes, a construção de um espaço de debate, no qual suas dúvidas, angústias, reflexões e estratégias podem ser construídas.



Figura 2: Sessão do Grupo de Estudos do Neab-UFU

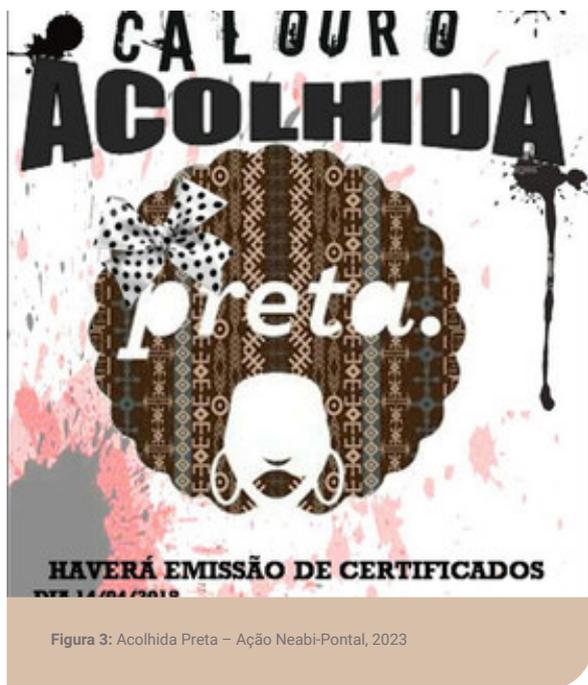


Figura 3: Acolhida Preta – Ação Neabi-Pontal, 2023

O conceito de Aquilombamento, inspirado nas comunidades quilombolas historicamente formadas por afrodescendentes fugitivos em busca de liberdade, é central para compreender a proposta dos NEABs. Esses espaços se configuram como locais de resistência, promoção da igualdade racial e preservação cultural. No âmbito da UFU, o NEAB-UFU e o NEABI-Pontal representam verdadeiros espaços de Aquilombamento acadêmico, reforçando a identidade cultural afro-brasileira e indígena.

O CENTRO DE MEMÓRIA DA CULTURA NEGRA GRAÇA DO ACHÉ CULTURA E AQUILOMBAMENTO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.

Além dos NEABs, a comunidade negra da UFU conta com um equipamento cultural gerido pela Pró-reitoria de Extensão e Cultura: o Centro de Memória da

Cultura Negra Graça do Aché, que desempenha um papel crucial na preservação dos valores culturais negros na sociedade brasileira, atuando como uma verdadeira guarda de memória e identidade.

O Centro de Memória da Cultura Negra Graça do Aché tem como objetivo promover a cultura negra em Uberlândia e região, além de conscientizar sobre responsabilidade social, respeito às diferenças étnico-raciais e promover a cultura e história afro-brasileira. O nome homenageia Maria da Graça Oliveira, ativista que criou o Bloco Aché em 1988, um grupo carnavalesco que comemora o centenário da Abolição da Escravatura. O Centro de Memória da Cultura Negra Graça do Aché foca suas ações na formação e no acesso à informação da população negra, utilizando a cultura como ferramenta para atingir esses objetivos.

Selecionamos para ilustrar a importância e o impacto que o Graça do Aché tem na cultura negra de Uberlândia, o lançamento do livro do escritor Aroldo Macedo: *Toda a verdade por trás do sucesso da revista Raça Brasil*. Nestes eventos, percebe-se um verdadeiro processo de aquilombamento no Graça do Aché.



Figura 4: Evento no auditório do Graça do Aché. Outubro de 2023



Figura 5: Logo do Graça do Aché e sua Equipe em 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ocupação de espaços de poder pela juventude negra na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) é uma narrativa complexa que reflete as lutas e conquistas do movimento negro no Brasil. A busca por representatividade e igualdade em uma instituição acadêmica destaca desafios e perspectivas específicas, exigindo uma análise aprofundada para compreender o panorama atual.

Num cenário em que uma universidade é considerada o epicentro do conhecimento, a sub-representação da juventude negra torna-se evidente. Abdias Nascimento e Sueli Carneiro oferecem análises que transcendem o simples enfrentamento do racismo estrutural, destacando como a exclusão se manifesta na educação superior. A presença feminina negra, em particular, permanece escassa, destacando a interseccionalidade das experiências.

A implementação de cotas raciais representa um avanço notável, mas a verdadeira inclusão vai além da mera numerologia. A pesquisa de Elisa Larkin Nascimento ressalta a necessidade de transformações estruturais, incluindo uma revisão crítica dos currículos e a criação de ambientes que celebram a diversidade.

A ocupação de espaços de poder na UFU, portanto, exige um compromisso coletivo com a transformação cultural e estrutural. Superar barreiras históricas implicam em estratégias que vão além da retórica inclusiva. O diálogo intercultural, programas de mentoria inclusiva e espaços seguros para pesquisa aberta são fundamentais para criar uma universidade que acolhe, respeita e valoriza cada indivíduo.

A solidariedade e o entendimento mútuo são essenciais para criar uma atmosfera em que cada estudante, independentemente de sua origem, se sinta parte integrante da comunidade acadêmica. Professores e administradores devem considerar as barreiras existentes e trabalhar de maneira colaborativa para eliminá-las.

Assim, a ocupação de espaços de poder pela juventude negra na UFU é um capítulo significativo na jornada do movimento negro brasileiro. A luta por representatividade e igualdade na universidade é uma busca por uma sociedade mais justa e inclusiva, refletindo a visão de resistência e liberdade proposta por Abdias Nascimento e seu conceito de quilombismo. O desafio atual é transformar essa visão em ações concretas, consolidando a UFU como um exemplo de uma universidade acolhedora e inclusiva para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ivete Batista da Silva (capítulo) Carnaval, Mulheres Negras Em Movimento E Representações Sociais: O Lugar Do Bloco Aché Na Memória Da Cidade De Uberlândia. In: MÍSSIAS-MOREIRA, R, ALMEIDA, I.B.S. (Org.). *Perspectivas interdisciplinares sobre representações sociais*. Vol.1. 1ed.São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, v. 1, p. 39-56.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em: 01 dez. 2023.

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

CARNEIRO, Suely. Enegrecer o feminismo: A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: Ashoka Empreendimentos Sociais & Takano Cidadania (org.). *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano, 2003. p. 49-58.

COLLINS, Patrícia Hill. O poder da autodefinição “. In: Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Traduzido por Natália Luchini. *Seminário Teoria Feminista*, Cebrap, 2013 [1990].

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estatísticas do Registro Civil 2020*. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/> . Acessado em 01 dez 2023.

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS FACULDADE DE CIÊNCIAS INTEGRADAS DO PONTAL - ICHPO/UFU. Núcleo De Estudos Afro-Brasileiros E Indígenas/ Neabi Pontal (Projeto de Criação), 2018. Disponível em https://www.nepereneabipontal.com.br/_files/ugd/e1992e_931da14ca6ac44b0a33383be74041b87.pdf. Acesso em 01 dez 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA -

IPEA. Atlas da Violência 2020. Brasília: IPEA, 2020. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em 01 dez 2023.

MOURA, Clóvis. Os Quilombos na Dinâmica Social do Brasil. Maceió: EDUFAL, 2001.

MOURA, Glória. Prefácio. In: ALGERE - Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional. Formação em História Cultural Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Via Brasília Editora, 2008.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um racismo mascarado* [The genocide of the Black Brazilian: Process of a masked racism]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias. *Quilombismo*. Rio de Janeiro: Fundação Palmares, 2002.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Abdias Nascimento e as políticas afirmativas, Terceiro Milênio: *Revista Crítica de Sociologia e Política* Ano i nº 01 Julho a Dezembro/2013, pp. 009-19m

NASCIMENTO, E. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo negro, 2001. pp. 115-140.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2016: Homicídios por armas de fogo*. São Paulo: FLACSO/Brasil, 2016. Disponível em https://flacso.org.br/files/2016/08/Mapa2016_armas_web-1.pdf. Acesso em 01 dez 2023.

*“É importante dar
continuidade ao
acompanhamento
dos estudantes
imigrantes
internacionais para
aprimorarmos
continuamente
nossa missão
como instituição e
sociedade.”*



SE ESTA UNIVERSITEIT FOSSE MINHA – A ÁFRICA NA UFU

Leliane Bernardes Gebrim (ESTES-UFU)

Natalia Batista Vasconcelos (PROAE-UFU)

INTRODUÇÃO

A internacionalização das universidades é influenciada por acordos econômicos e relações políticas entre os países. O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação PEC-G 3 oferece oportunidades de ensino superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os

quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais, dentre estes estão países do continente africano, que são o público-alvo deste estudo.

A formação superior desses estudantes imigrantes são “promessas” para o desenvolvimento social de seus países, assim como é a formação dos brasileiros para o Brasil.

Neste sentido, é importante investigar se a Universidade Federal de Uberlândia está garantindo a integração cultural desses estudantes imigrantes além da oferta dos cursos, e oportunizando uma verdadeira relação de troca, com ganhos culturais para os estudantes brasileiros e imigrantes, e não apenas oferecendo o currículo científico e tecnológico padrão para a conclusão do curso de graduação.

A integração à universidade é parte indissociável do êxito acadêmico e qualidade de vida percebida pelos discentes. É esperado que a integração à universidade possa trazer desafios a alguns estudantes, tanto brasileiros quanto estrangeiros, pois há uma variedade de novas responsabilidades e comportamentos requeridos no nível superior de ensino, demandando resiliência e adaptação para que o potencial de desenvolvimento psicossocial individual proporcione as melhores vivências nesta fase da vida.

Desta forma, as vivências psicossociais e a percepção de integração social são tão importantes quanto às aprendizagens acadêmicas, pois colaboram para o capital psicológico individual. Os estudantes universitários migrantes têm maiores desafios impostos pela migração à adaptação universitária. Uma vez que as dinâmicas para a ambientação em novos lugares e o distanciamento de suas redes de apoio psicossocial (família, amigos e comunidade conhecida), além da cultura regional somam-se aos tantos outros degraus galgados pelo universitário de maneira geral. No caso dos migrantes internacionais, somam-se aos desafios os processos seletivos para a obtenção da bolsa, a organização

de documentos, o domínio do novo idioma, a adaptação climática e à cultura do novo país e, especialmente, ao modelo educacional brasileiro.

Até o início da última década, pouco conhecimento científico sobre o tema era produzido no Brasil, enquanto a literatura internacional já indicava dificuldades de choque cultural, baixa integração social, depressão e ansiedade, além de dificuldades com a vida diária. Especificamente o público do atual estudo – os estudantes migrantes do convênio PEC-G foram consultados em 2009 por pesquisadoras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, os quais constataram as dificuldades deste público para o acesso à atenção em saúde e ao lazer (Andrade e Teixeira, 2009).

O referido estudo identificou ainda que aproximadamente a metade da amostra não tinha o atual curso de graduação como primeira opção de formação, mas aceitaram a oportunidade de qualificação em nível superior por meio do programa.

Quanto à percepção de adaptação e satisfação com a vida, os estudantes vindos de países africanos tiveram menor percentual de declarações afirmativas (70,8% e 41,7% respectivamente) se comparados aos latino-americanos (100% e 80% respectivamente) apontando para o impacto de diferenças culturais na qualidade de vida destes estudantes. Para os pesquisadores, o fator de maior relevância para os resultados não serem piores é, possivelmente, o apoio social obtido pelos compatriotas destes estudantes no novo local.

Em 2014, um importante estudo foi realizado por Peixoto na Universidade Federal de Uberlândia com estudantes migrantes da Guiné Bissau participantes do PEC-G. As constatações foram de que os estudantes guineenses desenvolvem pouca relação de vizinhança com os moradores brasileiros, mas obtêm forte interação e suporte social daqueles compatriotas que residem próximos. Contribuem para isso a tendência cada vez maior de distanciamento social ocasionada pelo exces-

so de atividades cotidianas, a impessoalidade dos tempos contemporâneos, além da formada construção das cidades com os prédios de apartamentos favorecendo a redução das vivências de comunidade. (Peixoto, 2014).

É importante dar continuidade ao acompanhamento dos estudantes imigrantes internacionais para aprimorarmos continuamente nossa missão como instituição e sociedade. Investigar se os estudantes vindos de migrações internacionais, especificamente aqueles do convênio internacional PEC-G oriundos de países africanos, estão tendo oportunidades suficientes para sentirem-se integrados à Universidade Federal de Uberlândia pelas práticas da própria instituição.

Desta forma, esta pesquisa tem o objetivo geral de investigar se ocorrem oportunidades de trocas socio-culturais recíprocas na Universidade Federal de Uberlândia para os estudantes imigrantes vindos de países africanos pelo convênio PEC-G, para além das atividades de formação curricular.

Como objetivos específicos, destacamos as necessidades de investigar:

- se há ações ou projetos voltados para a integração dos estudantes imigrantes vindos de países africanos na UFU com os estudantes brasileiros;
- se há ações ou projetos voltados para a Integração dos estudantes Imigrantes baseados em adaptações didáticas, pedagógicas e curriculares nos cursos da UFU;
- se os estudantes imigrantes de países africanos percebem sua participação em redes de apoio com brasileiros ou se este está restrito à convivência com outros estudantes imigrantes.
- se há percepção de respeito pela sua cultura nas interlocuções que fazem na comunidade UFU.

Tais informações poderão subsidiar reflexões, projetos e políticas de integração dos estudantes imigrantes no ensino superior brasileiro.

MÉTODO

A pesquisa teve metodologia qualitativa e foi feita por meio de consulta a banco de dados do Promisaes para identificação dos estudantes imigrantes de países africanos matriculados na UFU entre os anos 2016 e 2020. Foi elaborado um questionário online no google-docs. Com perguntas abertas e fechadas para investigar as oportunidades de socialização e intercâmbio cultural que eles tiveram em atividades acadêmicas e extra-acadêmicas nestes anos.

Após o preenchimento do questionário, os estudantes foram convidados para um bate papo online com o objetivo de escuta de suas experiências e necessidades, bem como construir uma proposta coletiva para apresentação da cultura, costumes e arte de seus países de origem.

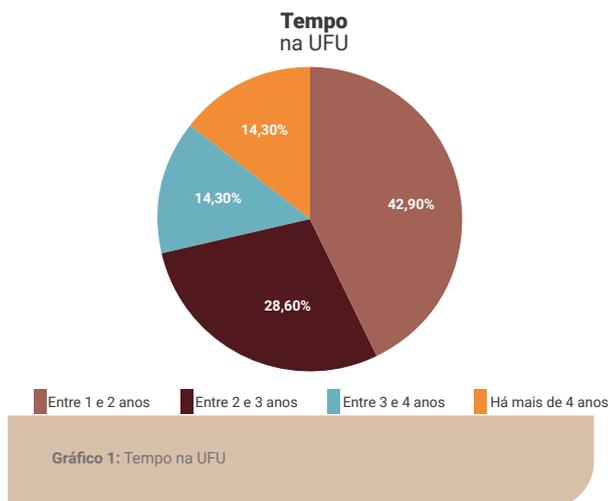
Posteriormente foi feita a análise de conteúdo das respostas do questionário e um relatório foi confeccionado para ser disponibilizado à PROAE, PROGRAD, PROEXC, PROPP, à Diretoria de Relações Internacionais da UFU e ao Fonaprace.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Participaram da pesquisa sete estudantes internacionais matriculados na UFU entre os anos 2016 e 2020 provenientes de países africanos e bolsistas do PROMISAES, o que corresponde a 100% da população público alvo do estudo. Seus países de origem são: República Democrática do Congo, Nigéria; Benin, Cabo Verde e Senegal. Destes, 57% cursam a área de ciências exatas; 28,57% a área de ciências sociais e 14% a área de ciências biomédicas.

Todos estão na UFU há no mínimo um ano, sendo que 42,9% estão no país entre um ano e dois, ou seja, chegaram durante o distanciamento social imposto pela

pandemia de COVID-19 e tiveram poucas oportunidades de integração psicossocial. Outros 57,2% da amostra está na UFU há mais de dois anos, sendo que deste grupo 28,6% estão aqui entre 2 e 3 anos, 14,3% entre 3 e 4 anos e outros 14,3% há mais de 4 anos. (Gráfico 1)



Espera-se que aqueles que chegaram há mais tempo, antes do distanciamento social imposto pela pandemia de covid-19, tenham tido oportunidades de integração psicossocial e uma variedade de experiências na universidade. Esta hipótese será investigada nas questões a seguir.

Chamou a atenção o fato de 66% dos estudantes respondentes não ter feito a escolha pela UFU e por Uberlândia, mas foram designados à instituição e à cidade mesmo tendo outras opções e preferências, o que parece ser uma prática comum no programa de intercâmbio. Outros 33% escolheram a universidade pelo curso e pela boa fama e avaliação no exterior. Sobre a escolha do país, 33% não levaram em consideração ca-

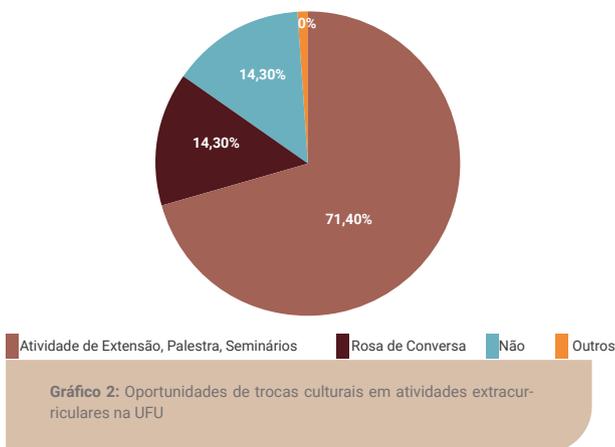
racterísticas específicas do local de destino, e sim o desejo de terem experiências internacionais e conhecer novas culturas. Para outros 33% o que pesou na decisão foi a qualidade educacional das universidades brasileiras, enquanto para outros 33% o que lhes interessou foi a diversidade cultural do Brasil e similaridades com seus países de origem.

Um participante (14,3%) da amostra não está cursando sua primeira escolha de formação superior, mas declara ter se adaptado ao curso. Outro participante (14,3%) da amostra não respondeu e outros 71,4% da amostra declararam ter afinidades com os cursos que escolheram e estão satisfeitos com a escolha.

Sobre a adaptação ao Brasil, 57% relataram algum tipo de dificuldade, seja devido ao idioma, a questões financeiras, por falta de suporte social, desamparo afetivo ou outro não especificado. Para 42,85% a adaptação foi tranquila e, para 66% daqueles que declararam facilidade de adaptação, o motivo foi o suporte social recebido por rede de colegas e amigos.

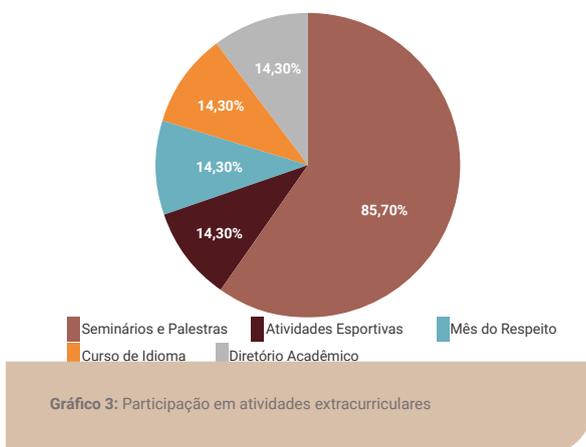
Pouco mais da metade dos respondentes nunca tiveram a oportunidade de falar sobre sua cultura durante as atividades curriculares de seus cursos de graduação (57,1%). Tais oportunidades ocorrem mais frequentemente em atividades extracurriculares, sendo as mais frequentes as atividades de extensão como palestras e seminários (71,4%) e atividades culturais (42,9%). Outros 14,3% citaram rodas de conversa sem maiores detalhes sobre sua organização. (Gráfico 2)

Oportunidades de trocas culturais em atividades extracurriculares na UFU



Dentre as atividades extracurriculares sugeridas no questionário, os estudantes internacionais africanos mencionaram que tiveram a oportunidade de participar com maior frequência na UFU de seminários e palestras (85,7%), seguido de atividades esportivas (14,3%), Mês do Respeito (14,3%), curso de idioma (14,3%) e Diretório Acadêmico (14,3%). (Gráfico 3)

Participação em atividades extracurriculares



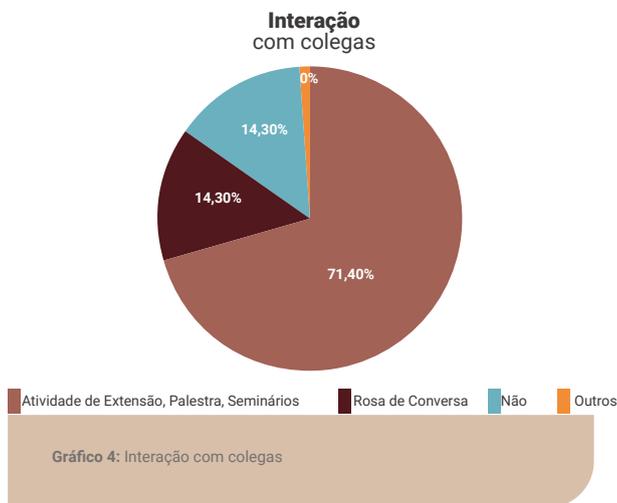
A análise do gráfico 3 permite inferir que há pouco entrosamento desses estudantes no ambiente universitário se considerarmos uma perspectiva ampliada de formação na qual a participação em atividades dialógicas culturais, de lazer, saúde, extensão, pesquisa, interação e experiências diversas do cotidiano acadêmico podem facilitar a socialização, adaptação e integração à comunidade.

Assim, apesar de as atividades de extensão ser aquelas nas quais os estudantes imigrantes têm maior frequência, essas não proporcionam necessariamente a integração com a comunidade da cidade de Uberlândia, uma vez que são atividades de instrução (palestras e seminários) e nem sempre fomentam as trocas estruturadas com os cidadãos do município.

Os estudantes que participaram da investigação tiveram poucas oportunidades de trocas culturais na cidade de Uberlândia, pois apenas 28,6% declararam ter tido oportunidades de falar sobre sua cultura em outros locais e contextos da cidade. Ainda assim, estes contextos foram basicamente os informais, com pessoas interessadas em mais informações sobre os países de origens dos estudantes ao notarem seu sotaque em ocasiões cotidianas.

Ao serem questionados sobre o aprendizado da cultura brasileira, 28,57% destacaram as festas, mesma proporção de destaques para as danças e comidas típicas. 14,28% mencionaram a arquitetura de Brasília, mesma proporção obteve a cultura indígena brasileira. Para outros 14,28% o comportamento relacional do povo brasileiro, percebido como invasivo, foi o que chamou a atenção no país.

Em relação à interação com os colegas brasileiros de seu curso, 57,15% afirmaram ser escassa enquanto 28,57% consideram uma relação muito boa e para 14,28% essa relação é adequada com os colegas de curso. (Gráfico 4).



Ao serem questionados sobre a interação com os colegas brasileiros 57,15% afirmaram ser adequada enquanto 28,57% consideraram uma relação escassa, e para 14,28% a relação é inexistente com os colegas de curso, resultado semelhante ao da questão anterior.

A interação dos estudantes africanos com outros estudantes estrangeiros na Universidade Federal de Uberlândia foi classificada adequada por 71,43%, enquanto que para 14,28% esta interação é muito boa ou escassa para a mesma proporção de discentes. Isso aponta que aproximadamente 43% dos migrantes africanos estão desintegrados à comunidade acadêmica brasileira e cerca de 28% desses migrantes estão sujeitos à situação de isolamento social no Brasil, com risco de vulnerabilidade pela carência de suporte de interações.

Quando questionados sobre o seu nível de adaptação à Universidade Federal de Uberlândia, 42,86% dos estudantes responderam que se consideram adaptados, mesma proporção dos que se consideram pouco adaptados, enquanto 14,28% se consideram razoavelmente adaptados. (Gráfico 5)

Nível de adaptação à Universidade Universidade Federal de Uberlândia

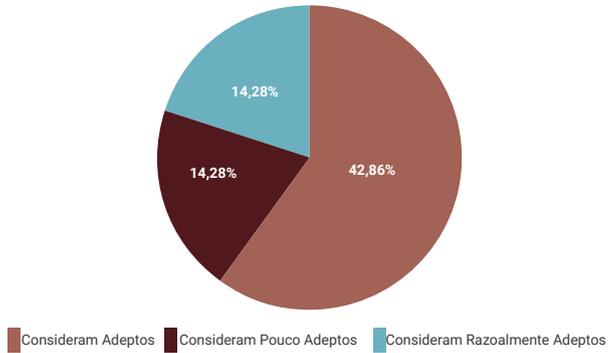


Gráfico 5: Nível de adaptação à Universidade Federal de Uberlândia

Em relação a preconceito sofrido no Brasil, 42,86% afirmaram não ter sofrido preconceito, 28,57% não souberam responder, e outros 28,57% afirmaram ter sofrido preconceito no Brasil. (Gráfico 6)

Preconceitos no Brasil

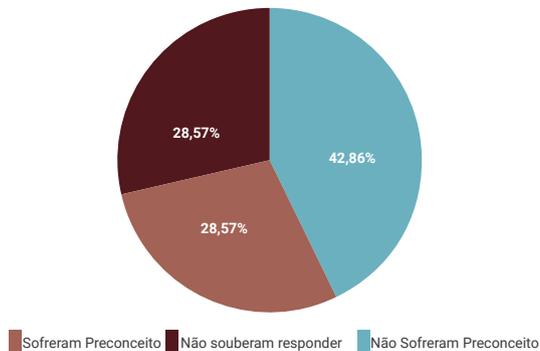
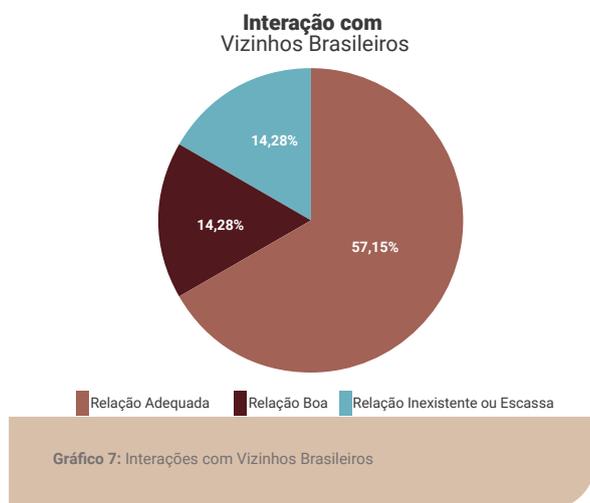


Gráfico 6: Preconceito no Brasil

Sobre as atividades de recepção dedicadas à integração realizadas pela Universidade Federal de Uberlândia, 85,71% dos estudantes afirmaram ter participado de atividades de integração na instituição, enquanto um estudante (14,28%) respondeu que talvez tenha participado.

Sobre o relacionamento com os vizinhos brasileiros, foi afirmado por 57,15% dos pesquisados que a relação é percebida como adequada, enquanto que 14,28% julga que esta relação é muito boa, inexistente ou escassa. (Gráfico 7)



A compreensão do idioma brasileiro não parece ser um entrave para a adaptação ao curso e ao país, uma vez que 57,15% dos respondentes consideram que a compreensão é adequada, enquanto 42,86% consideram sua compreensão muito boa. Quando questionados sobre as atividades de lazer que tiveram oportunidade de participar no Brasil, os entrevistados responderam, em sua maioria, que participam de festas populares (71,42%), dentre as quais festas juninas, carnaval, congado e festas cívicas. 42,85% participaram de shows mu-

sicais; 57,14% frequentaram o cinema, 28,57% participaram de atividades em comunidades religiosas, mesma proporção daqueles que declararam frequentar o parque do sabiá. (Gráfico 8)

Atividades de lazer
mais realizadas pelos discentes

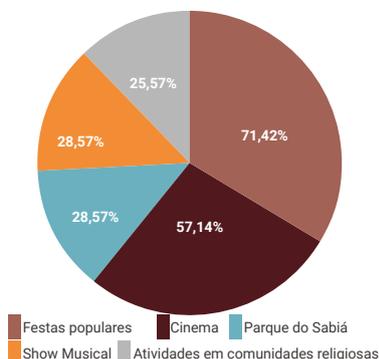


Gráfico 8: Atividades de lazer mais realizadas pelos discentes

Em relação à satisfação com intercâmbio, foi afirmado por 57,15% dos entrevistados estarem pouco satisfeitos enquanto 42,86% afirmam estar satisfeitos. (Gráfico 9)

Satisfação
com intercâmbio

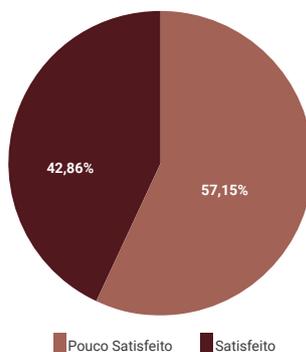


Gráfico 9: Satisfação com intercâmbio

Sobre o que consideram que deveria ser melhorado no programa de intercâmbio da UFU, os entrevistados afirmaram que deveria ser implantado um programa de acolhimento e de recepção aos estudantes estrangeiros para sua chegada ao país, que incluía desde a recepção no aeroporto até ocasiões que proporcionem sua integração à comunidade no cotidiano acadêmico.

Também mencionaram as diferenças entre os sistemas educacionais brasileiros e africanos e levantaram a necessidade de uma maior orientação sobre os processos educacionais da instituição. Destacaram ainda a importância de um acompanhamento humanizado por parte da instituição.

CONCLUSÃO

Os dados permitem inferir que aproximadamente 43% da amostra de estudantes migrantes africanos não se percebem integrados à comunidade brasileira de estudantes da UFU, especialmente quando se avalia que a proporção de interações sociais significativas é muito maior entre os estudantes estrangeiros (71,43%).

Tal resultado aponta que estes estudantes mantêm sua socialização em grupos fechados como já indicava o estudo de Peixoto (2014) feito com estudantes da Guiné Bissau, sugerindo ausência de ações institucionais que favoreçam novas configurações nas formações de grupos sociais na UFU.

Chama a atenção o fato de que uma minoria de 14,28% não se percebe integrado nem aos colegas brasileiros e tampouco aos estrangeiros, podendo estar vivenciando situação de isolamento e desamparo psicossocial, o que dificultaria o seu aprendizado cultural e, até mesmo a sua adaptação à universidade.

Os dados sugerem ainda que, apesar de a maioria dos estudantes terem participado de algum tipo de atividade de integração ao chegarem à universidade, pos-

sivelmente esta ação não esteja sendo suficiente para garantir a adequada integração no cotidiano das práticas universitárias.

Em consulta à Diretoria de Relações Internacionais da UFU (DRI), obtivemos informações sobre o Programa de Formação Para a Internacionalização (PROINT) que é um programa de ensino, pesquisa e extensão formado por discentes e coordenado por docentes da Universidade Federal de Uberlândia em parceria com a DRI.

Tal programa visa conhecer e apoiar as necessidades de integração do estudante migrante internacional e desenvolve alguns projetos, a saber:

1. MIGUFU: Programa de apadrinhamento no qual um estudante brasileiro “apadrinha” um estudante migrante internacional e passa a ser sua referência na UFU para prestar informações em ações básicas como estudos, moradia e alimentação, entre outros.
2. Happy Hour das Nações: Confraternização com pratos típicos que visa integrar os migrantes e seus padrinhos brasileiros.
3. Semana de Internacionalização da UFU (INTERUFU): Seminário com apresentação de pesquisas, palestras e discussões sobre temas relacionados à internacionalização.
4. Recepção dos Estudantes Internacionais: Evento oficial com frequência semestral em que os estudantes internacionais são apresentados aos “MIGUFUS” e conhecem as autoridades da UFU.
5. Adolescentes Políglotas: atividades de integração com estudantes do ensino fundamental realizadas semestralmente nos idiomas dos estudantes migrantes (espanhol, francês e inglês).

Possivelmente tais atividades estejam ainda res-

tritas a ocasiões pontuais e o contato com os estudantes brasileiros ainda muito reduzido à figura do padrinho.

As ações de integração teriam o potencial de ser mais abrangentes caso ocorressem dentro das ações cotidianas da UFU, por exemplo:

- Roda de conversa mediada pelo docente em sala de aula, oportunizando a aproximação dos colegas de curso;
- Acesso incentivado a ações de assistência estudantil como esporte, lazer, educação em saúde e qualidade de vida, apoio pedagógico e moradia;
- Acompanhamento próximo dos Diretórios Acadêmicos sob coordenação do DCE, Atléticas e demais organizações estudantis que possibilitem o contato com estudantes de outros cursos e colaborem para a construção de redes de apoio.
- Como as ações da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura são aquelas com maior impacto na integração dos estudantes migrantes vindos de países africanos na UFU atualmente, como visto nas respostas, algum dos projetos pode planejar ações que fomentem o intercâmbio cultural e científico com a população uberlandense, de forma a valorizar as experiências de intercâmbio de conhecimentos e, especialmente como forma de promover a convivência com a diversidade.

Assim, a participação dos migrantes estaria não somente relacionada às atividades de instrução, mas principalmente voltada ao convívio e trocas de experiências.

Aparentemente, tanto a universidade como a cidade carecem de oportunidades estruturadas para integrar migrantes.

Houve relatos de insatisfação com o intercâmbio, especialmente devido à maneira com que foram recebidos durante sua chegada ao país, e em Uberlândia.

Muitos não perceberam assistência e apoio institucional suficiente.

Um dos exemplos citados por eles como fator de grande desintegração refere-se a dificuldades para alugar residências, a falta de documentos e garantias que resguardem contratos de moradia. Algumas imobiliárias, na ausência de fiadores, exigem o pagamento de uma quantia em dinheiro para efetivar os aluguéis, e este é um fator impeditivo para muitos e, inclusive podem coloca-los em situações de exclusão social e marginalização na comunidade uberlandense.

Neste aspecto evidencia-se a necessidade de criação de políticas e processos administrativos voltados à recepção do migrante, o que extrapola os domínios dos Programas realizados atualmente com o PROINT.

Também reclamam sobre como o acompanhamento se restringe muitas vezes a questões burocráticas e é pouco humanizado. Assim, solicitaram programas de atividades específicos para estrangeiros na UFU, o que demonstra aparente desconhecimento das ações que já são realizadas por meio do PROINT.

Por isso, é importante pensar em programas de integração universitária que incluam tanto o ensino, a pesquisa, a extensão comunitária e a assistência estudantil a fim de garantir que haja espaços de interlocução nas práticas cotidianas e a efetividade da integração almejada.

A Universidade Federal de Uberlândia poderia implementar uma política de hospitalidade que, a médio e longo prazo influenciem positivamente na cultura universitária, sendo parte fundamental dos valores praticados por todos os membros da comunidade UFU.

Isto seria importante para integrar não apenas os migrantes internacionais como todos os demais migrantes brasileiros que deixam suas casas e famílias a fim de cursar a graduação ou a pós-graduação na UFU.

Para tanto, deve-se evitar ações pontuais e disseminá-las ao longo de todo o período letivo e, inclusive,

estudar a necessidade de iniciar ações antes mesmo do início de períodos letivos para aqueles recém-chegados de outros países especialmente, como por exemplo a recepção no aeroporto e o acesso à moradia estudantil.

Tais ações podem ter o potencial de elevar os índices de satisfação como intercâmbio, reduzir a ocorrência de preconceitos e vulnerabilidades sociais, além de colaborar para o bem estar individual e coletivo na UFU.

Por fim, salienta-se a necessidade de um projeto de integração das áreas da UFU em torno de uma política de hospitalidade cujo papel formador é abrangente, uma vez que pode proporcionar aprendizados e o desenvolvimento de habilidades interpessoais para a convivência com as diversidades humanas e, assim, incentivar culturas de paz, o que vai ao encontro dos ideais universitários e da sociedade contemporânea.

Muito pode colaborar as organizações de estudo e pesquisa já existentes na UFU, a exemplo do NEAB que por meio de iniciações científicas, dissertações e teses, fomentam o aprimoramento de conhecimentos sobre este público de estudantes migrantes de países africanos.

A presente consulta não alcançou o objetivo específico de levantar adaptações didático pedagógicas para integração nos cursos. Este pode ser o alvo de próximos estudos, uma vez que os estudantes de origem africana mencionaram diferenças nos sistemas de ensino brasileiro daqueles de seus países de origem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE A. M. G & TEIXEIRA M. A. P. (2009). Adaptação à Universidade de estudantes internacionais: Um estudo com alunos de um programa de convênio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 2009, 10(1), pp. 33-44.

PEIXOTO, M.D.S. (2014). Estudantes Guineenses na Universidade Federal de Uberlândia: Sociabilidade e Identificações em Terras do Além-Mar. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia.

*“O preconceito dói.
Dói na carne, apesar
de hoje, ela não
sangrar, como há
muito se fazia nos
pelourinhos.”*



TRAJETÓRIAS

Maria Cecília de Lima (ILEEL-UFU)

INTRODUÇÃO

Neste texto, relato minha trajetória como mulher, pobre e negra³⁶ que, após tomar posse como docente do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, contribui, em

.....
³⁶ Neste texto, não entrarei na discussão sobre o emprego do termo negro/a ou preto/a.

certa medida, para a aprovação da Política de Educação das Relações Étnico-raciais (Resolução Consun 13/2018) nesta mesma universidade.

Foram diversas ações das quais participei após a posse (22/01/2009) que, somadas, levaram-me a poder participar desse momento de implementação desta política.

Nesse texto, de modo bastante pessoal, relato parte do que realizei entre 2009 e 2023 e que fez a mim parte desse processo de regulamentação e de implementação de Resoluções relacionadas a questões étnico-raciais na universidade. Junto a esse relato, faço um breve resgate de normativas que fizeram com que a universidade chegasse à essa Resolução Consun 13/2018.

TRAJETÓRIAS

Até chegar a uma resolução na universidade, como a Resolução Consun 13/2018, muitas leis, muitos decretos contribuíram para que, estruturalmente, a população negra não tivesse meios de transformar sua situação após a “Abolição da Escravatura”. Cito algumas delas:

- a Lei de Terras (Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850) impedia que negros pudessem ter terras;
- o Decreto n. 847/1890 (Dos vadios e capoeiras) levava para colônias penais, em ilhas marítimas ou nas fronteiras do território (SANTOS, 2004), aquelas pessoas que perambulavam pelas ruas, sem trabalho ou residência comprovados ou que estivessem jogando ou levando objetos relacionados à capoeira;
- a Lei n. 5.465 de 3 de julho de 1968 (Lei do Boi) estabelecia cotas nas universidades públicas para filhos de latifundiários;

Essas foram leis que impediram gerações de pessoas negras de avançarem, contribuindo para que desi-

gualdades fossem mantidas.

Apesar de ainda haver muito a caminhar, a legislação vem contribuindo para que a temática das relações étnico-raciais seja posta em discussão e que as pessoas negras encontrem suporte para poder denunciar, falar, ter voz. Cito alguns desses marcos:

- 1988 – na Constituição é afirmado que racismo é crime;
- 2001 – na III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, há o reconhecimento de que são necessárias políticas de reparação e ações afirmativas;
- 2001 – a Declaração Universal da Diversidade Cultural (UNESCO) versa também sobre direito à diversidade cultural;
- 2002 – a Lei nº 10.558; Programa Diversidade na Universidade, cooperação internacional entre o MEC e o BID com gestão da UNESCO; objetiva defender a inclusão social e combater a exclusão social, étnica e racial, melhorar as condições e as oportunidades de ingresso no ensino superior para jovens e adultos de grupos socialmente desfavorecidos, especialmente de populações afro-descendentes e de povos indígenas;
- 2003 – a Lei 10.639/2003 altera a Lei nº 9.394/1996; estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional e a obrigatoriedade do ensino de “história e cultura afro-brasileira” dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio. Também estabelece o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra no calendário escolar;
- a Lei 11645/2008 tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e indígena em todas as escolas públicas e particulares do ensino fundamental até o ensino médio;
- 2009 – a 1ª Política de Saúde da População Ne-

gra, a Portaria nº 992, de 13 de maio de 2009, tem como objetivo promover a saúde integral da população negra, priorizando a redução das desigualdades étnico-raciais, o combate ao racismo e à discriminação nas instituições e nos serviços do SUS;

- 2010 - o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010) apresenta como objetivo destinar à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância religiosa;
- 2012 - a Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012 estabelece as diretrizes e regras sobre o ingresso nas universidades e institutos federais, dispondo especificamente sobre os percentuais de vagas que devem ser preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência.

Apesar de pretender neste texto falar de experiência pessoal, citar esses marcos se faz importante porque somos hoje fruto de tudo isso. Fruto de uma ancestralidade que caminhou e vem caminhando, lutando para que situações construídas a partir deles se transformem.

MAIS DE MIM

O preconceito dói. Dói na carne, apesar de hoje, ela não sangrar, como há muito se fazia nos pelourinhos. Dói na alma, por vezes, deixando marcar invisíveis aos olhos, mas que são companhias pelo resto da existência e pela posteridade. E negro, por vezes torna-se um adjetivo que justifica muitas coisas, não tão boas.

Ainda hoje, é incomum encontrar pessoas negras em lugares diferentes daqueles, que navegam à vontade no imaginário social, onde foram/são exercidas “funções de preto” (CARMO, 2021).

Esses lugares, herdados do processo da escravi-

zação e naturalizados por pessoas que dele se beneficiaram e se beneficiam, são aqueles onde há trabalhos executados pelas pessoas pretas, sendo eles insalubres, difíceis, com baixa remuneração, que exaurem o corpo e podem embrutecer a mente. Esses lugares, como pedreiras, olarias, curtumes, para os homens; e às mulheres, os serviços relacionados à casa, por vezes, apresentam em comum, a redução do ser humano a coisa.

Para sair desse lugar, há o discurso da meritocracia, que naturaliza a ideia de que só não sai dele quem não quer, pois o sol brilha para todos. O sol, talvez sim, para aquele que saiam das minas depois de horas no breu. Há tempos, a escola pública; que poderia ser esse sol, ser um caminho para todos, administrada por poucos; foi negada às pessoas negras por meio de leis e decretos, estruturando (ALMEIDA, 2023) e legalizando desigualdades. Alguns exemplos disso são:

- a Lei n. 1, de 14 de janeiro de 1837: “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos”;
- o Decreto nº 1331, de 17 de fevereiro de 1854: “O Decreto nº 1331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e que a instrução pública para adultos negros dependia da disponibilidade de professores”; e o
- Decreto nº 7031, de 6 de setembro de 1878: “O Decreto nº 7031, de 6 de setembro de 1878 estabelecia que os negros somente poderiam estudar no período noturno.”

Enfim, apenas vontade não bastava e nem basta ainda hoje, apesar de haver negros/as nos bancos de escolas e de não haver leis e decretos similares aos já citados, muitas pessoas negras não conseguem permanecer nela por diversos motivos: para trabalhar, por não

se sentirem acolhidas. O racismo estrutural persiste.

Consegui ultrapassar diversos níveis, pois muitos antepassados sofreram muitas coisas na pele e lutaram, contribuíram para que os descendentes pudessem avançar um pouco mais. E diante de toda a História, tornei-me professora da Universidade Federal de Uberlândia.

TRAJETÓRIAS DA FORMAÇÃO

Ingressei no Curso de Letras (Português – Inglês) em 1985. À época, os cursos do DELET (Departamento de Letras) eram formados por disciplinas, majoritariamente. A formação contemplava poucas ações relacionadas à pesquisa e à extensão. Não havia no então DELET programa de pós-graduação ou outros programas, tais como Pet, Residência Pedagógica.

Com essa formação, a ideia que a maioria dos/as colegas tinha como horizonte profissional era ser professor/a do Estado ou professor/a de escolas de línguas, como alguns/mas já o eram. Um concurso para a docência no ensino superior era algo quase inimaginável.

Naquele tempo, a presença de colegas negras/os era bem restrita. Assuntos relacionados às relações étnico-raciais, preconceito, racismo seguiam o viés da invisibilidade.

Terminada a graduação (1991), iniciei minha vida profissional trabalhando em escola pública estadual, e continuei sendo monitora de redação em uma escola particular de Uberlândia. Por informação de uma amiga, fiz processo seletivo simplificado para professora substituta no DELET. Aprovada, entre abril de 1993 e dezembro de 1994, ministrei aulas em diversos cursos e *campi* da UFU, ministrando, majoritariamente, o Português Básico. Nesse ínterim, a especialização surge como uma nova etapa de formação.

Fazendo a especialização (1993 – 1995) e ministrando aulas na universidade; tive um importante encontro em um dos corredores do Ilee, encontro com

uma das professoras que tive na graduação e, naquele momento, colega de departamento, que me incentivou a fazer o mestrado. Essa professora estava de partida para outra universidade, a UFG e falou da possibilidade de fazer o processo seletivo para cursar o mestrado lá. E eu, com tamanha surpresa, pensei: _ Nossa... eu posso? E fui. Inscrevi-me para o processo seletivo do Mestrado em Linguística da Universidade de Goiás (UFG). Terminada a inscrição, vi no balcão um folder onde havia explicações sobre o processo seletivo do mestrado na Universidade de Brasília (UnB), cujas inscrições também estavam abertas. Resolvi ir lá também. Fui. Fui com a despreocupação de quem estava apenas sondando como tudo isso, um dia, quem sabe, poderia ser.

A prova na UnB aconteceu antes da prova da UFG. Fui fazer a prova sem nenhuma pretensão de ser aprovada. A ideia era fazer as provas nas duas instituições para ver como era o processo, como eram as provas e, depois de passar o ano seguinte estudando, fazer a prova para valer. Surpresa, fui aprovada na UnB. E, em 1995, lá fui eu. Tempo repleto de descobertas, medos, erros, acertos e de muitas pessoas das quais nunca me esquecerei.

Iniciei o mestrado com bolsa. Mas, como optei por não residir em Brasília, o curso foi realizado entre idas e vindas. Muitas histórias aconteceram entre os quilômetros rodados nos ônibus das empresas Real Expresso e Viação Mota por três anos consecutivos (1995 - 1997).

Entre as idas e vidas, o trabalho, professora em duas instituições de ensino superior particulares.

O doutorado, inicialmente na UNESP - Araraquara (1999 - 2000) e depois, de volta a UnB (2003 - 2007), assim também foi feito. Idas e vindas, idas e vindas!

Em 2008, concursos no Ileel. Foram dois. Passei em um deles, em segundo lugar. Sem muita esperança, a vida seguiu, inclusive com planos de prestar outros concursos em outros lugares. Eis que um dia, abro um e-mail com instruções para que eu levasse os docu-

mentos na universidade para tomar posse. Chorei tanto, como poucas vezes o fiz, um choro de imensa alegria. Liguei na universidade para saber se aquilo era verdade. E era. Enfim... com muitos/as colegas que hoje são amigos/as, iniciei a docência na UFU como professora efetiva.

Desde o início de minha jornada na instituição, de um modo ou de outro, sempre estive envolvida em alguma atividade relacionada a questões étnico-raciais. Uma das primeiras foi a comunicação “Análise de contos: contribuições da análise de discurso crítica para a educação étnico-racial, no V Seminário de Gênero, Raça e Etnia, em novembro de 2009, promovido pelo Neab (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros).

Outras atividades a esse se somaram:

A primeira orientação de Iniciação Científica, intitulada “Análise crítica do discurso contos em infantis: interfaces com a lei 10.639/03, Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação étnico-racial e parâmetros curriculares nacionais”, como o próprio título diz, foi relacionada a questões étnico-raciais;

Também, dentre outras, em dezembro de 2010, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), apresentei a comunicação oral intitulada “A implementação da lei 10.639/03 e a constituição de novas identidades” durante o II Seminário de Formação de Professores, qualidade, ensino e inclusão; I Encontro do PIBID, I Encontro das Licenciaturas e I Encontro do Grupo de Implementação do mestrado da UFTM;

Em 16 de dezembro de 2010, ministrei palestra intitulada “O personagem negro na literatura” no polo de ensino a distância de Lagamar (MG). Essa atividade foi parte integrante do Curso de educação para as relações étnico-raciais (REL) realizado a distância. A participação nesse curso foi ampla. Fui Coordenadora de tutoria, do encontro do curso intitulado Extensão para as Relações Étnico-raciais (400h) e também coordenadora dos tutores do curso.

Emiti alguns pareceres de artigos relacionados

à temática racial (2011); pesquisei jornais da imprensa negra (2011), apresentando comunicações em eventos como: o Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa (SIELP), o Encontro Nacional de Pesquisadores(as) em Educação e Culturas Populares (ENPE-CPOP), no evento extensionista Formação Continuada de Prof.(as) Especialistas e Gestores(as) do Ensino Básico das Redes Educ. Públicas (2011), dentre outros.

Ainda em 2011, por intermédio da Portaria Prograd n. 005 de 17 de maio, passei a integrar a comissão que discutia a inclusão nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação de conteúdos e atividades curriculares relacionadas com a Educação das Relações Étnico-raciais.

Em 2013, uma das ações ligadas à temática racial foi o projeto extensionista Linguagem e sociedade: a imprensa negra do século XIX e representação do/a negro/a na imprensa. (SIEEX 10790³⁷).

Todas essas ações, e outras tantas que não foram citadas neste texto, contribuíram para que eu pudesse me tornar membro da Comissão de Trabalho para viabilizar a implementação da lei nº 10.639/03 (Resolução 1/2004 do Conselho Nacional de Educação (PORTARIA/PROGRAD Nº 005 de 17 de maio de 2011. Essa Portaria é replicada em 2013 (PORTARIA/ PROGRAD Nº 002 de 03 de maio de 2013). Em 2016, passo a compor a comissão de assessoramento e apoio para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais na Universidade Federal de Uberlândia (PORTARIA/ PROGRAD Nº 003 de 04 de março de 2016).

Com essas comissões, trabalhamos para organizar, instruir a inserção de conteúdos relacionados a educação das relações étnico-raciais em todos os cursos de graduação da UFU durante um longo período.

Ainda em 2013, presidi a banca de qualificação

.....

³⁷ Número de registro no Sistema de Informação de Extensão (SIEEX).

do trabalho “Proposta de ensino com o gênero con- to sob uma perspectiva da Análise de Discurso Crítica pelo viés da Lei 10.639/03” no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e, em seguida, presidi a banca de defesa deste mesmo trabalho.

Em 2014, estando na função de coordenadora do Curso de Graduação em Letras, pude participar dos Conselhos Superiores e relatar, no Conselho de Graduação (CONGRAD), no dia 24 de fevereiro, a minuta de resolução que, posterior a discussões e pedido de vista, foi aprovada como a “Resolução n. 04/2014 (Normas para inclusão de conteúdos e atividades curriculares relaciona- das com a educação das relações étnico-raciais nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação (presenciais e a distância), ESEBA e ESTES da Universidade Federal de Uberlândia”. Processo SEI nº 23117.057300/2023-53. Processo nº140/2013 - 2ª reunião do CONGRAD) – “Estabelece a inclusão de conteúdos e atividades curriculares concernentes à Educação das Relações Étnico-raciais e Histórias e Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos Projetos Pedagógicos da Educação Básica, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e da Educa- ção Superior da Universidade Federal de Uberlândia, e dá outras providências.³⁸”

Depois de uma longa trajetória e de muitas lutas de amigos feitos ao longo desse tempo, no dia 2 de outu- bro de 2018, a Política de Educação das Relações Étnico- -Raciais da Universidade Federal de Uberlândia é apro- vada no Conselho Universitário (Resolução 13/2018). Nessa resolução, as disposições iniciais afirmam:

Art. 1º Observado o disposto na legislação vigen- te, no Estatuto e no Regimento Geral, a presente Resolução regulamenta a Política de Educação

.....
38 Ver ata da 1ª reunião/2014 do Conselho de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia e ata da 2ª reunião/2014 do Conselho de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia.

das Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Art. 2º A Política de Educação das Relações Étnico-Raciais da UFU compõe-se de princípios, diretrizes e metas que objetivam implantar, aprimorar e difundir ações institucionais de enfrentamento, combate e superação de práticas racistas e discriminatórias, no intuito de criar condições legais, materiais, pedagógicas e outras necessárias para a promoção da produção e difusão de conhecimentos que contribuam para a construção de uma sociedade justa, promotora da igualdade e de equidade de direitos. Resolução 13/2018 (0696965) SEI 23117.035230/2018-15 / pg. 2 Art. 3º A UFU se compromete a criar as condições em todas as esferas, tanto acadêmica quanto administrativa, para o cumprimento de todos os determinantes e marcos legais que garantam a equiparação e importância do conhecimento, da história, da cultura e das tradições africanas e indígenas como fundamentais na formação da sociedade brasileira. Art. 4º A UFU deve conduzir sua gestão norteada pelo compromisso estabelecido para a educação antirracista e antidiscriminatória, como o exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 e nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais de 2006, estabelecendo, na sua área de competência, a inclusão, efetivação, acompanhamento, avaliação e difusão de conteúdos e atividades curriculares relativos às Histórias e Culturas Afro-Brasileiras, Africanas e Indígenas nos Projetos Pedagógicos da Educação Básica, da Educação Profissional Técnica e da Educação Superior.

Essa política levou em consideração uma série de normativas, tais como: a Constituição Federal que, em seu art. 3º, define, entre suas finalidades, a promoção

do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, e, em seu art. 4º relaciona, dentre seus princípios, o de repúdio ao racismo; o Estatuto da Universidade Federal de Uberlândia em seus arts. 4º e 12; a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001; a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo governo brasileiro pelo Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002, que, como marco regulatório, trata dos direitos dos povos indígenas, tribais, quilombolas e comunidades tradicionais, e, em seu art. 31, estabelece que devam ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional com o objetivo de se eliminar o preconceito em relação a estes povos; o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), especialmente suas diretrizes 9 e 10, Combate às desigualdades estruturais e Garantia da igualdade na diversidade, respectivamente; o disposto na Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e disposto na Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que alteram a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; o disposto na Resolução CNE/CP nº 1, de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; o disposto nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, publicadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) do Ministério da Educação, publicada em 2006; o disposto na Portaria R nº 1.132, de 20 de outubro de 2010, que trata do desenvolvimento de ações destinadas à inclusão nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, de

conteúdos e atividades curriculares relacionadas com a Educação das Relações Étnico-Raciais; o disposto na Resolução nº 04/2014, do Conselho de Graduação, que estabelece normas para inclusão de conteúdos e atividades curriculares relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação (presenciais e a distância), das Escolas de Educação Básica, e Técnica de Saúde, da Universidade Federal de Uberlândia; o disposto na Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, nº 9.029, de 13 de abril de 1995, nº 7.347, de 24 de julho de 1985, e nº 10.778, de 24 de novembro de 2003; o disposto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio, e dá outras providências; e ainda, o disposto na Lei nº 12.990, de 09 de junho de 2014, que reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

Nessa lista de normativas, consta Resolução Congrad nº 04/2014 aprovada após um processo do qual participei. Fica em mim, o contentamento de ter participado desse momento da universidade. Sei que muito ainda há a ser feito e a acontecer pois as resistências ainda existem e nem tudo acontece como diz a letra. Mas algo já foi iniciado.

PARA FECHAR ESSA ETAPA E VISLUMBRAR CONTINUAÇÕES

Termino esse breve relato com o que considero muito importante para as mudanças pelas quais ansiamos. Para isso, falo de um acontecimento do qual fiz

parte: certa vez, em um dos anfiteatros da universidade, onde estávamos reunidos para um evento relacionado à questão étnico-racial, tomo o microfone e falo de parte de minha trajetória. Isso porque acho importante contar histórias e mostrar aos alunos que, sim, temos uma trajetória – palavra que me é tão cara. Terminado o evento, uma das discentes que lá estavam, veio até mim e disse de sua alegria ao ver ali uma professora negra. Falou de sua história de pessoa pobre, oriunda de uma cidade pequena, onde, quando falou que iria prestar o concurso vestibular na UFU, pessoas perguntavam se era para faxineira³⁹. Mesmo triste, ela veio. E contando isso, as lágrimas caíam dos olhos. Abraço a estudante, que chora copiosamente. Saímos do anfiteatro com o ombor molhado pro suas lágrimas e eu feliz, por ter sido exemplo, bom, creio eu e acredito que ela, aliviada, feliz, Do que falo com essa história? Falo que precisamos de muitas coisas, dentre elas, de exemplos que nos mostrem que é possível; falo da presença pedagógica com que cada pessoa negra ensina nos lugares, por onde passa. Em especial, naqueles que são diferentes daqueles onde se espera que ela esteja.

Ter participado do processo de estabelecimento da “inclusão de conteúdos e atividades curriculares concernentes à Educação das Relações Étnico-raciais e Histórias e Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos Projetos Pedagógicos da Educação Básica, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e da Educação Superior da Universidade Federal de Uberlândia”, faz-me feliz para muito além de uma citação no Lattes. E mais feliz ainda pela presença pedagógica com a qual posso ensinar.

.....

39 Afirmo aqui o meu respeito por todos/as os/as profissionais. Mas, ao mesmo tempo, questiono o porquê desse ser naturalizado o lugar de pessoas negras. Enfim...

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. *Racismo estrutural*. São Paulo: Jandaira, 2023.

CARMO, L. C. *Histórias das funções de preto*. Curitiba: CRV, 2021.

SANTOS, M. S. dos. a prisão dos ébrios, capoeiras e vagabundos no início da era republicana. *TOPOI*, v. 5, n. 8, jan.- jun. 2004, pp. 138-169.

“Por isso que talvez meus pais batessem nessa tecla. O único caminho que agente tinha era a educação, não tinha outra porta na vida, outros caminhos sociais diferentes principalmente na nossa cidade”

- Silva (discente, entrevistado em 2017)

A ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO TRIÂNGULO MINEIRO(1950-1970)

Sauloéber Tarsio de Souza (PROAE-INHIS-UFU)

Alexandre Bianchi de Souza (UFU)

INTRODUÇÃO

O texto propõe fazer breves reflexões sobre a história da educação dos negros no município de Uberlândia e região entre 1950 e 1970. A escolha do recorte espaço-temporal se refere a ausência de trabalhos relacionados com a temática, além de ser um período de elevada amplia-

ção da oferta de matrículas no ensino básico e técnico, possibilitando o ingresso no sistema escolar de parcela mais ampla e diversa da população brasileira, em especial, de pretos e pardos.

Destacamos um dos poucos trabalhos com tal temática na região intitulado “Movimento Negro de Uberlândia/MG: Mobilização Social e Política” de Pedro Barbosa que traz discussões sobre as lutas pelos direitos dos negros, entre eles o da escolarização, porém aborda as décadas de 1980 e 1990, posteriores ao recorte da nossa pesquisa. Buscamos compreender como ocorreu o processo de escolarização dos negros que estudaram em escolas urbanas ou rurais de Uberlândia e região com o objetivo de conhecer suas vivências escolares e suas relações identitárias étnico-raciais a partir de suas inserções nos espaços escolares.

As reflexões sobre a escolarização dos negros nesse município se apoiam em dados estatísticos divulgados pelo IBGE no que tange a diversos indicadores sociais dessa população no período analisado. A revisão bibliográfica realizada foi apoiada em teóricos como Carmo (2000), Mano (2015) e Dantas (2017), entre outros. A adoção da metodologia da pesquisa em história oral demandou da equipe planejamento, elaboração de projeto de pesquisa, submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da UFU, elaboração de roteiros de entrevistas, convite aos colaboradores (as) negros (as) que atendessem aos requisitos da pesquisa, a realização das entrevistas que foram feitas tanto na universidade como nas instituições sociais ou nas residências de alguns dos 13 entrevistados, selecionados a partir dos seguintes critérios: colaboradores pretos e pardos que cursaram apenas o ensino fundamental; aqueles que cursaram superior e aqueles militantes dos diferentes movimentos sociais, especialmente os organizados por negros. Com exceção de Jeremias Brasileiro (que exigiu a publicidade de sua entrevista no trabalho), os nomes dos demais colaboradores são fictícios.

Nos depoimentos percebemos que as narrativas históricas evidenciam a luta das famílias e dos estudantes pela escolarização em um país marcado por graves problemas sociais como as desigualdades educacionais entre brancos e negros. Verificamos que a necessidade de trabalhar desde a infância para a sobrevivência marcou a vida da maior parte dos entrevistados, dificultando a escolarização, mas vários deles conseguiram superar os desafios e se formaram em nível médio, superior e em pós-graduação.

Também apresentamos reflexões sobre as relações étnicas no ambiente escolar, abordando o preconceito e o racismo, buscando focar no cotidiano escolar do ponto de vista dos alunos negros, especialmente, a história daqueles cuja primeira experiência de escolarização se deu na zona rural, também foram relatadas algumas situações dramáticas vivenciadas relacionadas com a discriminação racial.

Concluimos que o trabalho infantil precoce, a precariedade no oferecimento de ensino público para as populações urbanas e o racismo foram fatores que dificultaram a escolarização dos negros no período estudado e estão entre as causas das desigualdades educacionais no Brasil.

A POPULAÇÃO NEGRA NO TRIÂNGULO MINEIRO

Mano (2015) destaca que a vinda dos negros para Minas Gerais e a região do Triângulo Mineiro (no século XVIII conhecido como região do Campo Grande) esteve vinculada com a vinda dos colonos portugueses atraídos pela descoberta do ouro. Segundo ele, já existia alguns quilombos na região antes da chegada dos colonizadores e que há indícios de que os negros fugidos do sistema escravista – os *calhambolas* – eram auxiliados pelos índios Cayapós na luta contra os ocupantes:

Os “calhambolas” e as “nasções silvestres”, dentre as quais os “Cayapó”, estavam, pois, habitando os mesmos espaços e atacando nos mesmos locais e, segundo outros indícios, pareciam estar também se auxiliando mutuamente. Há relatos de que em 1774, em um ataque dos “Cayapó”, eles “invadiram o distrito (...), mataram um negro, roubaram ferramentas e possibilitaram a fuga de escravos”. Mas além de ajudarem na fuga, há ainda indícios de que os “gentios” ajudavam os negros fugidos em suas defesas. Em 11/07/1760 José Antonio F. e Andrada relata ao conde de Bobadela três partidas do capitão do mato em busca de quilombos. Nas duas primeiras os quilombos são atacados e neles são feitos prisioneiros. Porém, a terceira, não consegue atingir seu alvo, pois é repelida por um contra ataque fulminante. (MANO, 2015, p.538).

Em muitos textos de memorialistas os papéis sociais eram reforçados buscando-se naturalizá-los no desenvolvimento do processo histórico, como se observa no trecho abaixo onde os quilombolas nesta região mineira, outrora conhecida como Sertão da Faria Podre, eram vistos como subversivos:

Aqui em nossa região, vários grupos se acoitaram entre os rios Grande e Paranaíba. Os pontos principais de seu estabelecimento, entretanto, eram as cabeceiras dos rios São Francisco, Paranaíba, Abaeté, Quebra Anzol e das Velhas. Escondiam-se também nas lombadas das serras da Canastra, Mata das Cordas, Samambaia e outras. O principal desses núcleos foi o Tengo-Tengo cuja lenda é a do padre Caturra. O seu chefe era um rei, o Ambrósio. O Tengo-Tengo tinha a sua sede na região compreendida entre Ibiá e São Gotardo. Esses quilombos grandes geralmente tinham

outros sub-núcleos próximos. Os quilombolas, além dos prejuízos que causavam, ainda eram um constante perigo para os viajantes assaltando caravanas, tanto as que iam para Goiás pela picada que atravessava o futuro Estado de Minas de lado a lado, quanto as que seguiam pela estrada do Anhanguera que atravessava o Triângulo (SILVA, 2001, p.96).

Afirma ainda que a partir de 1741 as autoridades políticas mineiras contratavam mercenários para destruir os quilombos existentes na região destacando a atuação do bandeirante Bartolomeu Bueno do Prado.

Outro memorialista que tratou da história da região do Triângulo Mineiro abordou de forma diferente alguns aspectos do sistema escravagista.

Tal foi o fundamento da escravidão: os escravos se integravam ao processo de produção, obrigados a trabalhar de graça, apenas em troca do sustento que lhes refizesse as energias gastas, a serem novamente exauridas em ciclos imutáveis dia após dia. Assim se amortizava o investimento inicial do custo do escravo, através da acumulação do valor de seu trabalho, até que começasse a ocorrer o lucro. E o braço do negro gerou riquezas que se multiplicaram. Os municípios do Triângulo que mais cresceram e progrediram foram exatamente aqueles para onde foram trazidos mais negros e, conseqüentemente, onde houve mais trabalho escravo. O desenvolvimento de qualquer município da região foi diretamente proporcional ao alicerce econômico que seus negros escravos construíram (PEREIRA, 2010, p.116).

Ao que diz respeito à alfabetização dos escravos no estado mineiro, o censo de 1872 apontou 370.314 escravos sendo que destes, apenas 145 eram alfabetizados (IBGE, 2018). Ribeiro Junior (2007) realizou pesquisa sobre as cartas de liberdade obtidas por ex-escravos em cartório do município de Uberaba durante o regime escravista, afirmando que aquele município influenciava outras freguesias como São Pedro do Uberabinha, Nossa Senhora do Carmo de Frutal e que em 1872 havia população de 19.978 pessoas sendo 3.302 escravos (menos de 20% do total) e que no período entre 1812 e 1888, foram distribuídas 377 cartas de liberdade, e ainda:

Quanto aos períodos seguintes, 1871 a 1880, e os últimos oito anos da escravidão, 1881 a 1888, eles apresentam significativas evidências de uma sintonia dos proprietários de escravos da cidade de Uberaba e da região do Triângulo Mineiro em relação ao avanço nacional da campanha abolicionista e a todo o debate travado em torno da questão da mão-de-obra escrava e livre, entre os proprietários de terra, mas também aos acontecimentos dando conta das indisciplinas e do descontrole sobre os escravos em regiões próximas, especialmente no chamado Oeste Novo Paulista. Neste sentido, o aumento das alforrias poderia representar uma tentativa por parte dos proprietários locais de resolver no mesmo ato a questão do suprimento de mão-de-obra e controle social (RIBEIRO JUNIOR, 2007, p.283).

Segundo Ribeiro Junior (2017) o alforriamento podia ser concedido de três formas: através do condicionamento (a obtenção da carta de alforria poderia ser concedida com o parcelamento do pagamento ou prestação de serviço por um tempo determinado), em dinheiro ou sem ônus. Havia certa dúvida no que diz respeito como alguns escravos conseguiam reunir pecúlio

(dinheiro) para comprar suas cartas de alforria, mas que provavelmente eles aproveitavam o pouco tempo livre e usavam como forma de obter os recursos.

O pesquisador destaca que no decênio 1851-60, Uberaba passava por crise econômica e alguns moradores migraram para regiões mais ao sul de Minas Gerais em busca de melhores condições de vida e oportunidades de trabalho e que a alforria sem ônus concedida teria aumentado em razão dos senhores abdicarem da responsabilidade e do elevado custo de manterem os cativos.

Se considerarmos os dados apresentados até aqui, principalmente aqueles que correspondem aos últimos dezoito anos da escravidão, notaremos que o número de cartas de liberdade aumentava significativamente, ao mesmo tempo em que as condições impostas para que se desse a liberdade também eram alteradas. Havia um conflito explícito entre senhores e escravos. As maneiras como esse conflito emergiu foram as mais variadas possíveis e com inúmeras motivações. Assassinatos, espancamentos, interpelações judiciais, negociações entre as partes envolvidas, deram a tônica a esses momentos decisivos. HALL, 1998, p. 30 *apud* RIBEIRO JUNIOR, 2007, p.287).

Podemos inferir que nas relações interpessoais havia sempre uma relação de dominação por parte do senhor sobre o dominado (escravo), além disso, o processo de desumanização a que foi social e injustamente imposto ao escravo (sendo tratado como mercadoria passível de compra e venda) foi uma violação clara dos direitos humanos declarados em 1789 pela Revolução Francesa.

Outro dado importante para compreender as relações sociais no Triângulo Mineiro foi, segundo Dantas (2017), a importância do processo de expansão da inte-

rriorização salientando a contribuição da ferrovia com o objetivo de escoar a produção de café:

A ferrovia chegou ao Triângulo Mineiro pela Companhia Mogiana de Estradas de Ferro, nascida em 1872, por iniciativa de um grupo de fazendeiros paulistas, para escoar a produção cafeeira. Inicialmente na província de São Paulo, a Companhia recebeu concessão para expandir seus trilhos por Minas Gerais e Goiás. Em 1889, os trilhos ferroviários foram inaugurados em Uberaba, seis anos depois em Uberabinha e, no ano seguinte, em Araguari. A concessão permitia chegar a Catalão, no sudoeste goiano; o que não se concretizou. Araguari, então, tornou-se o ponto final da ferrovia (DANTAS, 2017, p. 214)

O desenvolvimento econômico da região do Triângulo Mineiro no século XIX e início do século XX contribuíram significativamente para o processo de urbanização das principais cidades; ao passo que em 1888 São Pedro de Uberabinha (atual Uberlândia) foi elevada à condição de município, desvinculando-se administrativa e institucionalmente da jurisdição de Uberaba.

Em 1865, o lugar ainda possuía “feito de aldeia” e convivia com os sérios conflitos entre grupos políticos, os liberais e os conservadores, que se alternavam como autoridades distritais. A despeito disso, é provável que os primeiros melhoramentos tenham sido iniciados no período em foco, dotando-a de “ares de cidade”, na expressão do memorialista Pezzuti. Segundo ele, entre a década de 60 e 90, do século XIX, o afluxo de novos habitantes, com novas ideias, novos propósitos e a conseqüente necessidade de aumento do número de construções, expansão do

sítio e das vias de circulação e providência dos meios de subsistência transformaram a vida da maioria dos habitantes e conferiram-lhes um aspecto diferenciado. A melhoria do aspecto que ia se definindo como urbano e o atendimento de reivindicações somaram esforços para o propósito de emancipação da freguesia em cidade. Por fim, o afã de elevar a freguesia à condição de cidade não representou um projeto inédito e exclusivo de São Pedro de Uberabinha. No mesmo ano de emancipação da cidade - 1888 - na Assembleia Legislativa Provincial, tramitavam treze requerimentos de vilas mineiras pleiteando o reconhecimento como município autônomo. Em um contexto mais amplo, as transformações vigentes no país, como a abolição da escravidão e o movimento republicano, ressoaram em várias partes do território, contribuindo com as aspirações por autonomia local (DANTAS, 2017, p.221).

Nas primeiras décadas no século XX Uberlândia passou por intenso processo de urbanização e progresso com a instalação da ferrovia fomentando o comércio, a agricultura e a pecuária, entretanto de acordo com Dantas (2017) nem todos os grupos sociais da população usufruíram deste progresso:

Como o espaço urbano estava segregado, havia duas regiões em que se concentrava a população pobre; nos arrabaldes, abaixo da Rua da Chapada, acima do córrego Cajubá, área em que também estavam reclusos os doentes e leprosos; e no Patrimônio, habitado principalmente pela população negra. Nesses locais, a falta de infraestrutura era flagrante e as vantagens da modernidade não chegavam. Os trabalhadores que residiam nessas regiões se dedicavam a diversos ofícios como a venda de latas de água, trabalhos domés-

ticos, criação de animais e outros. Do outro lado, na zona urbana ou central, o urbano na concepção de aseado e confortável ia sendo construído e inúmeros procedimentos utilizados para efetivar a construção (DANTAS, 2017, p.222-223).

Os discursos socialmente produzidos e difundidos pela historiografia regional elencando a ideologia do desenvolvimento social, do progresso, da modernidade, da inovação como atributos de Uberlândia são questionáveis. No período analisado verificamos que o município aumentou consideravelmente a população com a presença dos migrantes que compravam a ideia de uma vida melhor. Massas de trabalhadores lutavam pela sobrevivência em uma cidade extremamente concentradora de renda; as desigualdades e injustiças sociais marcaram a vida dos mais humildes socialmente. Carmo (2000) demonstrou que no período entre 1945 e 1960, a população negra enfrentou difíceis condições de trabalho e salário.

A intensa urbanização do município de Uberlândia em razão da migração contribuiu para a falta de moradias para os trabalhadores despossuídos. O desenvolvimento econômico de Uberlândia entre 1950 e 1970 exigia cada vez mais a escolarização da população. A divisão de classes também era vista no campo educacional. Enquanto os filhos dos trabalhadores eram minimamente alfabetizados e preparados para ocupar os postos de trabalho subalternos caracterizados por baixos salários e difíceis condições de trabalho, os filhos das elites eram educados para formação superior com a perspectiva de ocupar cargos de melhor remuneração e condições de trabalho.

Conforme Quadro 1, em 1940 a população de mulheres negras superou a dos homens negros em 312 pessoas e que o número de homens pardos superou o das mulheres pardas em 50 pessoas. Homens e mulheres que se autodeclararam brancos representavam o percentual

de 83,15% ao passo que os demais, homens e mulheres negros e pardos constituíam 16,86%.

| ANO | 1940 | % | 1950 | % |
|------------------|--------|-------|--------|-------|
| Homens Negros | 3.119 | 7,41 | 3.182 | 5,60 |
| Mulheres Negras | 3.431 | 8,16 | 3.419 | 6,02 |
| Homens Pardos | 291 | 0,69 | 3.221 | 5,67 |
| Mulheres Pardas | 241 | 0,57 | 3.380 | 5,95 |
| Homens Brancos | 17.592 | 41,84 | 21.421 | 37,74 |
| Mulheres Brancas | 17.363 | 41,30 | 21.812 | 38,43 |
| Total Geral | 42.037 | 100% | 56.751 | 100 |

Quadro: População de Uberlândia em 1940 - 1950 segundo cor e sexo.
| Fonte: IBGE apud CARMO; 2000, p.35.

ENTRE A SOBREVIVÊNCIA E A ESCOLA: CRIANÇAS NEGRAS E O TRABALHO PRECOCE

Como se observa no Quadro 1, pretos e pardos, enquanto minoria, enfrentaram grandes desafios para se escolarizarem, o avanço nos estudos não parecia uma probabilidade a esse público nos anos aqui estudados. Como se pode observar na foto abaixo, havia a presença de crianças negras, porém, eram minoria, mesmo nas escolas primárias de mais fácil acesso. No universo de sessenta e dois estudantes apenas onze eram negros, uma indicação de que as dificuldades da escolarização dos negros começariam pela exclusão escolar ainda na fase primária da educação básica.



Figura 1: Grupo Escolar de Uberlândia no Século XX. | Fonte: APU (Arquivo Público de Uberlândia). Código AE-JA 1113-95.

Em 1950, 64% da população do município de Uberlândia já habitava o meio urbano, em 1970, esse número já chegava quase a 90% da população, demonstrando o movimento de forte urbanização que o município mineiro passou nesse período.

Assim, muitos dos colaboradores da pesquisa tiveram experiências nas escolas rurais da cidade e seus distritos naquela época, conforme constatamos pela nossa pesquisa. Um dado importante na vida dos estudantes negros dos anos de 1950 a 1970 que se revelou nas entrevistas foi o quanto o trabalho precoce na zona rural ou na cidade interferia nos destinos da escolarização dos indivíduos. Em vários depoimentos as referências a necessidade de trabalhar e contribuir com a família foram revelados, vejamos:

Nós éramos e somos nove pessoas na família. Meus pais foram lavradores. Minha mãe cuidava de casa nos afazeres domésticos e meu pai na roça e nós ajudávamos meu pai na roça. Os irmãos trabalhavam na roça e os outros resolveram estudar. Essa prática mesma, uma família negra

numa cidade pequena cuja sobrevivência era na roça, na zona rural. (SILVA, 2017).

O depoimento de Jeremias Brasileiro da Silva⁴⁰ revela um pouco da rotina das famílias numerosas que viviam na zona rural de Uberlândia, muitas vezes os filhos mais velhos não tinham a oportunidade do estudo, apenas o trabalho na lavoura. Ainda sobre esse tema afirmou

Não me lembro porque era cidade pequena, quando você tem essa vivência de roça, quando você consegue pegar na enxada você já trabalha. No tempo de férias quando não estava estudando ia levar almoço, ajudar meu pai em capina, bater pasto, colheita de arroz, de feijão de milho. Porque nesses tempos, nessas épocas não existia remuneração nem sequer para meu pai. Você trabalhava naquilo que se chamava de partilhas, trabalho à meia. Então, por exemplo, meu pai plantava arroz, feijão, milho e no tempo da colheita metade ficava para o dono da fazenda e metade ficava com ele. (SILVA, 2017).

Em outro depoimento Eunice Vitória⁴¹ (2018) narrou sobre a precariedade das condições sociais familiares que a obrigava a trabalhar precocemente:

.....

40 Historiador, poeta e escritor. Sobre sua infância assim narrou: "Uma relação de unidade. Aliás, essa unidade familiar é que nos permitiu chegar a alguns lugares como chegamos hoje. A união familiar, os irmãos se uniram, os irmãos juntos. Infância boa, uma parte da infância de certa forma boa, mas que só agora a partir de cinquenta anos que ela começa a ser rememorado esse lado bom. Infância mais de trabalho, ajudar pai, ajudar mãe. As brincadeiras nos momentos possíveis, brincadeiras naturais de futebol, brincadeiras de tempos que você tinha que produzir seus brinquedos, fazer carrinho de lobeira, você pegar os carretéis com palitos de picolé para fazer a gominha para enrolar, para fazer o carretel rodar os carrinhos de madeira, os carrinhos de lata de óleo para colocar rodinhas e brincar, as pernas de pau de bambu. (SILVA, 2017)"

41 Eunice Vitória é professora aposentada. Sobre sua infância assim relatou: "Morávamos meu pai, minha mãe, eu e meus três irmãos; minha mãe ajudava a criar outros meninos. Eram amorosos, tanto é que sou feliz. A felicidade vem do berço. Se você foi feliz quando criança, então você é feliz a vida inteira. Eu brincava muito. Eu gostava de rua (VITÓRIA, 2018)".

Nós viemos embora para cá à pé. No trevo agente pegava carona porque estava fazendo Brasília. Comecei a trabalhar com doze anos porque meu pai estava doente e minha mãe também estava doente. Então eu parei de estudar para trabalhar. Parei dois anos. Empreguei, trabalhei de doméstica, empreguei. E depois virei babá e passei a estudar de manhã. Não quero salário, quero ser bem tratada, comida eu tinha. Eu continuei morando lá eu empreguei nessa casa e virei família.

Sobre o processo de êxodo rural de sua família assim narrou Silva (2017):

Por isso é que nós mudamos para Uberlândia; sabíamos que se nós ficássemos lá nosso destino era ser lavradores. Mobilidade social não existia. Alguns amigos migraram pra Goiânia, Brasília, Belo Horizonte e outros vieram para Uberlândia. (...) Era a mesma coisa: continuava o estudo, mas continuava trabalhando também na roça. Às vezes, por exemplo, estudava à tarde porque de manhã ia buscar leite, era entregador de leite. Às vezes buscava esterco no carro de boi no período de manhã na cidade, mas prioritariamente o que mais trabalhei foi buscando leite. Tirava leite e trazia no burro e entregava o leite onze horas eu já estava tranquilo e ia pra roça. (SILVA, 2017).

A colaboradora Dandara de Maria⁴² assim relatou sua experiência na zona rural de Uberlândia:

.....

42 Dandara de Maria tem 74 anos, é aposentada e mãe de três filhos, dos quais Elias Redentor e Marta de Nazaré participaram desta entrevista e são professores. Sobre a família e as vivências na fazenda a colaboradora Maria (2018) narrou: "A minha casa era casa de rancho; minha casa era de pau a pique coberta com folha. A gente levantava de noite para matar os barbeiros. Agente ficava com medo de ficar doente por causa dos barbeiros. (...) Meu pai era bom, mas ai ele ficou doente e eu casei. (...) Eu tinha doze irmãos sendo que três faleceram."

A nossa vida no começo era muito difícil. Eu trabalhava na roça capinando. Trabalhava na roça capinando com criança amarrada nas costas. Capinava para dar o alimento para os filhos e o pai trabalhava pro outro lado mexendo com gado. A vida não foi fácil. Eu ia para a escola todos os dias que ficava vinte quilômetros levando o filho na cacunda. (...) Com dez anos trabalhava na lavoura, fazia polvilho, farinha. Nós saíamos, andávamos vinte quilômetros com duas latas de farinha nas costas pra vender, pra comprar coisas pra comer. (...) Meus filhos eu criei trabalhando na lavoura pegava pasto para roçar. Tinha que passar no meio do mato, naquela estradinha batida de terra. Agente ia a pé ou a cavalo. Nós tínhamos uma infância boa, ficava com os irmãos e mãe ia trabalhar e punha agente olhar os irmãos; com sete anos eu fazia comida e a mãe ia trabalhar na lavoura. A gente teve uma infância de cuidar dos irmãos, socar arroz, capinar; pegava litro e fazia carrinho com aquela cabaça. (MARIA, 2018).

E ainda sobre os desafios vivenciados na zona rural e a mudança da família para a cidade Maria (2018) afirmou: “Então a gente não queria ver os filhos passar aquela dificuldade. Minha vida mudou, virou outra depois que estou aqui até pra viver com os filhos, os netos. De conviver, de trabalho, melhorou bastante a condição de vida. (MARIA, 2018)”.

O colaborador Estevão Firmino⁴³ afirmou sobre a vida no campo:

Era uma casa velha de pau a pique não morava mais ninguém. Família muito boa. Eram rígidos e amorosos e tinha muito amor com agente. Éramos três irmãos e eu sou o mais novo dos irmãos.

.....
43 Estevão Firmino. Tem 76 anos. É aposentado.

Tinha uma hora para brincar e trabalhava. Com apenas cinco anos de idade. Trabalhava na roça puxando cavalo, capinava e levava comida para os companheiros. Não recebia. (FIRMINO, 2018).

Sobre as experiências escolares Firmino (2018) destacou:

Eram duas léguas. Santa Juliana. Por três anos. Ler e escrever muito mal. Sim a Professora Dona Isabel e o professor senhor João. Eram muito religiosos. (...) Mas tinha que ajudar no sustento de casa. Até o quarto ano primário. Mais ou menos, era muito fraco. (FIRMINO, 2018).

Em vários depoimentos os limites da educação dos negros são revelados, com pouco tempo de estudo além das lacunas no aprendizado. Nas sociedades com grandes diferenças de oportunidades, os indivíduos que nasceram em famílias privilegiadas acabam tendo mais acesso aos bens culturais, educacionais e econômicos, elevando suas possibilidades de auto realização, cenário que é oposto ao das famílias da base da pirâmide social, como a maior parte da população negra. Assim a luta pelo acesso à escola representava para muitos, a possibilidade de mudar a realidade de suas vidas.

Carmo (2000) destacou a preocupação dos pais com o futuro de seus filhos já que não queriam que eles enfrentassem as difíceis condições de vida:

O estudo como possibilidade concreta para se mudar de vida constituiu, para uma parcela considerável dessa geração de trabalhadores negros, no melhor legado a ser transmitido aos filhos e demais descendentes, apoiando, muitas vezes, numa história de vida marcada por necessidades e um conjunto de sujeições, a serem contorna-

das, exatamente pela falta desse estudo e as possibilidades que encerram de uma vida em que o distanciamento da condição de subsistência seja um regozijo incomum, numa vida marcada por dificuldades. E, por fim, algumas vezes, a comparação com os filhos se deu em momentos de quase desabafo e desesperança, em que o descontentamento com a escola dos filhos, o não estudo, a pouca força compreendida, o desânimo frente às dificuldades ou com os caminhos escolhidos pelos filhos para a condução de suas vidas, muitas vezes, não agradavam aos pais, que viram no esforço para concluir os estudos a melhor probabilidade para se afastarem das condições de instabilidade e imprevisto e sujeição que marcaram algumas daquelas vidas. E mesmo que os pais que conseguiram conduzir os filhos até o término dos estudos, os relatos de difíceis situações experimentadas, pela cor da pele que traziam, tinham a princípio duas funções: a primeira, alertar para o fato de que, mesmo com o término dos estudos, a discriminação e o preconceito podem se transformar, mas não desaparecer; a segunda é que sem o estudo e a possibilidade de se armar para o mercado de trabalho, para não ser tão facilmente alvo de sujeições, a provenção das condições materiais e espacialmente, a possibilidade de armar melhor a próxima geração para enfrentar essa condição histórica é muito pequena. Assim, se, por um lado essa capacidade de alertar as pessoas negras que chegam à cidade e aos filhos sobre a diferença entre o discurso da igualdade de condições entre as pessoas, para acessarmos mecanismos de ascensão social, de respeito individual, religioso, cultural, de um modo de vida, e a efetivação desse discurso que é muito distante, marcam essa tentativa incessantemente implementada pelos

pais, que utilizam, inclusive, a sua vivência, o seu aprendizado junto aos inúmeros mecanismos de segregação explícita, desse período recente da história do relacionamento diário entre negros e brancos na cidade de Uberlândia que, como exemplo, não tem conseguido sensibilizar a mais nova geração. (CARMO; 2000, p.165).

Segundo Carmo (2000), não bastaria que os filhos enfrentassem e superassem o desafio da conclusão dos estudos em uma época conturbada pela preocupação dos pais pela inclusão dos filhos no mercado de trabalho. Eles deveriam se preparar para enfrentar o racismo e o preconceito que advinha após o processo de escolarização.

O ACESSO DOS NEGROS À ESCOLA DESTINADA AOS BRANCOS

Neste tópico trabalhamos com os relatos dos indivíduos com diferentes níveis de escolaridade, como portadores do ensino elementar incompleto, graduados e pós-graduados. Destacamos alguns dados apontados pelos colaboradores que contribuíram para a compreensão de suas experiências educativas institucionais, os diferentes caminhos desses sujeitos que em alguns casos eram a primeira geração de suas famílias a adquirirem algum nível de escolaridade.

A colaboradora Hosana Batista nos recebeu gentilmente na Tenda de Umbanda Coração de Jesus e nos relatou uma interessante experiência de alfabetização em um espaço escolar não institucionalizado como conhecemos hoje. Batista⁴⁴ (2017) relatou suas experiências escolares:

.....

44 Hosana Batista tem 65 anos e é umbandista.

Aqui na Tenda Coração de Jesus⁴⁵ havia uma sala de alfabetização que minha avó fazia voluntariamente para as crianças filhas dos médius que frequentavam a casa na época e amigos. Então hoje fala o prézinho. Fui alfabetizada aqui mesmo na Tenda Coração de Jesus. Aqui existia o Externato Coração de Jesus. Quando fui alfabetizada fui levada para escola São Vicente e lá estudei até o segundo ano primário depois eu fui para o Colégio Central⁴⁶. Antes eu fui para o Afonso Arinos que era perto do correio e depois que estava mais adiantada fui para o Colégio Central. Depois eu fiz admissão lá no Afonso Arinos e depois eu fui para o José Inácio e lá eu terminei o ginásio. Na minha época agente terminava o primário e para entrar no ginásio agente fazia um período de admissão. Alguns estudavam o ano todo para depois agente entrar no ginásio. Enquanto a gente aqui na escola Externato Coração de Jesus estava dentro da nossa comunidade religiosa de amizade e tudo mais tudo bacana e a gente era criança na época. (BATISTA, 2017).

Como se vê, Batista (2017) estudou em escolas tradicionais da cidade de Uberlândia como o Colégio Central, o Afonso Arinos e o José Inácio. Batista (2017) mencionou a preocupação de sua avó com a educação

.....

45 Sobre a história da Tenda Coração de Jesus, Arantes (2011) relatou: "A Tenda Coração de Jesus foi fundada na data de 24 de junho de 1945, pela lalorixá Irene Rosa de Xangô, Irene Rosa fazia quitandas que vendia na "beira da Linha Mogiana". Quando se muda para Uberlândia passa a desenvolver a mesma atividade do pai: proprietária de depósito de lenha, atividade desenvolvida com o auxílio dos filhos e netos. Com o tempo consegue comprar 3 lotes na rua Rafael Rinaldi, onde hoje se localiza a "tenda Coração de Jesus", primeiro terreiro de Umbanda a abrir as portas na cidade. Além da filha, criou mais 18 filhos adotivos. Irene Rosa lecionava para os filhos e para as crianças vizinhas, pois criou uma escolinha chamada "Externato de Umbanda". Dona Maria do Rosário relata que ela ensinava mais a ler do que escrever, pois as condições econômicas não permitiam comprar material como cadernos, lápis e giz de escrever. Fabricavam giz com pedaços de mandioca para escrever na lousa. Sua casa era também abrigo para muitas pessoas que vinham para a cidade em busca de tratamento médico ou em busca de trabalho. Irene Rosa era "a madrinha Irene" ou "Mãe Ireninha". (ARANTES; 2011,p.1).

46 O Colégio Central atualmente foi extinto e registros não foram encontrados. Localizava-se na região central de Uberlândia, foi uma escola particular onde muitos alunos negros foram formados.

de crianças que eram filhos dos médiuns que frequentavam a Tenda e também da família. A preocupação com a alfabetização de acordo com a narrativa não ficou restrita ao campo familiar, ela foi ampliada para os filhos dos colaboradores da Tenda o que pode indicar o fortalecimento dos laços de coesão e solidariedade social.

Apresentaremos a entrevista da colaboradora Eunice Vitória. Sobre sua infância Vitória (2018) afirmou:

Minha mãe arrumou pra estudar de manhã na escola e a tarde ia fazer tarefa. Brincava de casinha, de cantar, de teatro. Toda vida eu gostei de teatro. Minha mãe era louca com escola. Nossa Senhora! Eu entrei no jardim com três anos e meio e sai com dez anos (VITÓRIA, 2018).

Na narrativa de Vitória (2018) destacamos o oferecimento por parte da escola de atividades pedagógicas que estimularam a aluna no seu desenvolvimento cognitivo, comunicativo e corporal.

Já a colaboradora Débora Guerreira⁴⁷ assim relatou parte de suas experiências escolares:

Desde a infância eu iniciei no Externato Coração de Jesus, fiz até o quarto ano primário. Eu saí daqui e fui para o Dr. Duarte. Passei pelo Afonso Arinos e de lá eu fui para o Bueno Brandão. Eu conheci a primeira bomba, mas não era bomba. Foi o primeiro ano que saiu a palavra recuperação. Eu não conhecia a palavra recuperação. A professora chegou e falou para mim: olha Débora sua nota ficou muito baixa e você ficou de recuperação e você vai ter mais um mês de aula. Pra mim foi o fim do mundo. Eu fiquei doente e fiquei com náuseas. Ai eu fiquei um ano fora da

47 Débora Guerreira tem 60 anos. É pedagoga e é irmã de Hosana Batista e Joana da Bondade. Elas estudaram no Colégio Brasil Central.

escola. No próximo ano seguinte eu fiquei e me matriculei. Ou você fazia mais um ano ou então você... Foi minha primeira ausência de escola. Mamãe eu vou trabalhar. Aqui no Clarimundo levantaram-me a minha auto-estima. Eu fiz a quinta, a sexta e a sétima série. (GUERREIRA, 2017).

Segundo a entrevistada Guerreira (2017) foi narrado que ela passou por uma experiência escolar traumática, difícil que a deixou muito abalada emocionalmente. Veja que houve o estranhamento cultural, um aluno negro que achava a recuperação o “fim do mundo”, uma rejeição. Será que isso não seria mais intenso com os negros com cultura familiar de histórico de exclusão escolar? O insucesso escolar provocou na estudante amargura e sofrimento e como consequência ela parou de estudar temporariamente até que se matriculou em outra escola e encontrou o ambiente social mais amistoso.

Sobre sua trajetória escolar, Joana da Bondade⁴⁸ assim narrou:

Na minha época eu fiz até a sétima série. Eu estudei no Externato Coração de Jesus, depois no Brasil Central e depois eu estudei no Afonso Arinos que é uma escola que é anexo do Brasil Central⁴⁹. Na nossa época, em 1960, 1970 era muito pouco agente ter essa liberdade. Nas épocas cívicas agente tinha certa liberdade porque foi uma coisa que a Rosa nos ensinou foi a nunca ter medo de fazer as coisas. Se for para fazer então vamos fazer. Na época do índio agente fazia representação no dia do índio, fazia representação, fazia teatro da escravatura. Quando eu saí do

.....
48 Dona Joana da Bondade tem 62 anos. Colabora com atividades religiosas na Tenda de Umbanda Coração de Jesus.

49 A Escola Central é pseudônimo de uma escola particular que se localizava na região central de Uberlândia. Atualmente a escola não está ativa.

Brasil Central e fui para o Afonso Arino começou essa apresentação dentro da escola; então agente fazia apresentação sobre o índio, sobre o escravo, agente fazia pesquisa sobre a árvore. No Afonso Arinos⁵⁰ nós começamos a ler aquele livro o Saci que falava sobre o Sítio do Pica Pau Amarelo. Nós fomos fazer uma representação da história do Sítio do Pica Pau Amarelo, depois agente foi representar o teatro, depois teve uma dança do Saci. Cada época tinha uma coisa pra mostrar para gente. Dissabor em sala de aula eu nunca tive não. (BONDADE, 2017).

Batista (2017) narrou suas vivências escolares:

Quando nós passamos pro Colégio Central aí a coisa mudou completamente de figura. Por quê? Porque lá estudava só pessoas de classe alta, porque era um colégio que era no centro da cidade. E lá só pessoas de pele clara e os daqui mais era tudo negro. E como minha avó tinha amizade com a diretora da escola (a dona Raquel) nós fomos inseridos, levados para lá porque aqui não tinha espaço para nós por causa do estudo que estava mais adiantado e elas fizeram uma parceria e então a dona Raquel nos pegava aqui e levava para o Colégio. Isso era um ato de caridade e boa vontade porque ela não tinha nada que fazer isso para nós. Foi por amizade mesmo. Quem estava no terceiro ano primário, era tudo diferente. Então até tivemos a adaptação. E depois nós viramos um terror lá no Colégio Central. Por quê? Porque a criança mais pobre, os nossos brinquedos eram diferentes dos deles lá na hora

.....
50 A Escola Estadual Afonso Arinos está localizada na Rua Eduardo Marques nº 1032 no Bairro Oswaldo em Uberlândia.

do recreio. Minha avó - Rosa-, fazia um panelão de sopa ali que agente alimentava ali na hora do recreio e ela saia pedindo verdura aqui na rua pra fazer a sopa e então agente comia aquilo tudo, - às vezes não tinha prato-, era nos litros de óleo que existia antigamente. Quando agente chegou ao Colégio Central todo mundo levava o seu lanchinho dentro da lancheira embrulhado no guardanapo e levavam até suco; e nós chegamos lá ficamos parecendo: meu Deus o que isso? Agente não conhecia aquilo. (BATISTA, 2017).

Inferimos de acordo com a entrevista da colaboradora Batista (2017), que a inserção dos negros no novo espaço escolar institucional foi marcada pelo estranhamento de ambas as partes. Os valores difundidos na educação promovida na escola da Tenda eram de solidariedade, baseados no coletivo, no Colégio Central, cada aluno levava seu lanche, responsabilidade de cada família.

Sobre suas vivências no Colégio Central, Batista (2017) narrou:

O nosso lanche era todo mundo junto. Nós fomos fazendo a adaptação com os professores com a própria escola. Quando nós fizemos essa adaptação então lá tudo grande muito bem arrumado as salas divididas aqui era tudo junto. E aí nos fomos adaptando. Quando nós tivemos essa adaptação, aí nós esquentamos o Colégio Central porque agente ia brincar de roda, era de pique de correr (que aqueles meninos não sabiam o que era isso), pular corda, de jogar bola; os meninos iam jogar bola na quadra então agente deu uma revolucionada, lógico sobre a supervisão da diretora e tudo mais, mas nós demos uma esquentada lá. (BATISTA, 2017).

A colaboradora Batista (2017) destaca que elas e as irmãs alegraram a escola com as músicas, os jogos e brincadeiras:

No começo foi meio complicado porque nós ficamos retraídos tinha até medo até de falar, porque lá todo mundo muito bem arrumadinho porque o nosso uniforme era um pouco inferior até que a nossa avó e a dona Raquel foram arrumando isso tudo para nós. E sentimos também aquela troca de professores; que até então aqui nós tínhamos um professor uma professora para tudo. Lá não, cada horário (é como hoje) cada horário era um professor porque nós estávamos no terceiro ano. Então isso aí nós demoramos um pouco para ter essa adaptação, essa mudança de professores. Mas no geral eu te falo que foi muito bom pra nós. Muito bom porque depois que nós tomamos conhecimento do ambiente e dos alunos, pra nós foi café pequeno porque aí brincava agente participava. Nós estudávamos e éramos festeiros; nós carregamos isso para lá, porque lá não existia nada disso era só estudar e estudar o povo muito polido aí chegou o povo mais humilde para não falar pobre aí nós passamos nossas músicas de roda aqui que agente brincava, ensinamos os meninos a jogar peteca, bola, os três marinheiros. (BATISTA, 2017).

Podemos perceber na fala da colaboradora Batista (2017) que no encontro das diferentes vivências (brancos e negros) houve uma tentativa de dominar o outro por conta da cor e da condição social. No universo das crianças a socialização, de acordo com a narrativa, foi amistosa e, ao que tudo indica houve interação entre ambas as partes através das brincadeiras.

Sobre suas vivências na escola, Silva (2017) afirmou:

A partir dos seis anos de idade agente ia direto para o Grupo Escolar, não tinha maternal, creche. Foi o primário, lembro que era a primeira, segunda, terceira e quarta série. (...) A carência era suprida porque agente tinha uniforme, todo ano agente ganhava uniforme, sapatos (chamava de kongá ou kichute). Não conseguia comprar o lápis de cor que os meninos mais sabidos compravam, agente não tinha o lanche que os meninos mais rebuscados possuíam, mas tinha o lanche que agente chamava de merenda a sopinha (SILVA, 2017).

Vitória (2018) narrou:

Eu já estava dando aula. Eu continuei morando lá. Eu empreguei nessa casa e virei família. Dar aula é a mesma coisa, é uma arte! Pra mim é a arte de mexer com o ser humano, e mexer com o ser humano é mexer com a saúde. Eu fiz o ginásio aqui em Uberlândia. Eu fiz o exame de admissão e depois fiz 5^a, 6^o, 7^a e 8^a séries. Fiz a prova de admissão no Museu⁵¹ e passei. Tinha o clássico ou científico, mas eu escolhi o magistério. (VITÓRIA, 2018).

Sobre o processo de escolarização no Colégio Central Batista (2017) afirmou:

Então são coisas assim que até é oportuna essa entrevista sua com agente que nós podemos lembrar a nossa infância que foi linda, foi maravilhosa com liberdade! Agente brincava na rua, agente brincava dentro da escola com bolinha

.....
51 O Museu foi uma das escolas públicas mais tradicionais do município de Uberlândia. Aos poucos os negros foram ocupando as escolas tradicionais no processo de escolarização.

de gude e agente levou isso para lá pro Colégio Central porque lá não existia isso: dependurar nas árvores, andar em cima do muro isso é coisa que nós fazíamos aqui e lá não faz. E o estudo lá muito bom. Sempre que nós nos lembramos da dona Raquel agente pede muito pra Deus abençoar o espírito dela onde que estiver porque se nós hoje nós temos o conhecimento que temos e conseguimos chegar aonde nós chegamos nós agradecemos a ela também porque ela é que nos deu o impulso pra esse nosso estudo porque ela e a dona Rosa que nos davam uniforme, caderno, lápis e caneta tudo que precisavam elas davam porque os pais eram muito pobres. Agradecemos a ela e a dona Rosa. (BATISTA, 2017).

De acordo com o entrevistado Silva (2017) a educação era muito importante para os seus pais, o esforço de muitas famílias de negros para dar acesso à escola para seus filhos representava mesmo uma oportunidade de vida melhor:

Na infância uma professora que me marcou foi a Sofia pelo simples fato dela levar bolacha, bola, essas coisas. Foi nesse sentido mesmo. Para te falar a verdade se for pensar em termos da importância do estudo da infância não saberia. Eu só posso dizer que para os meus pais era importante agente continuar estudando. Eles não eram analfabetos, tinham noção de estudo, de escrita, para eles era importante estudar, colocar o filho na escola para eles era algo importantíssimo. (SILVA, 2018).

O lanche ou a merenda escolar era importante para os depoentes, então crianças negras naquele momento, quando a professora levava bolacha reforçava os

vínculos afetivos com os alunos com base em ações de solidariedade que contribuíam para o acolhimento e a inclusão social no ambiente escolar.⁵²

Ainda sobre a importância da educação para seus pais, Silva (2017) afirmou:

É como eu disse: para os meus pais estar na escola era importante porque veja bem eu estou numa escola onde meus irmãos antes estiveram. Então era a única escola e para pais negros numa cidade racista já era um diferencial de sociedade, não importa se meu filho está bem ou não, mas ele estuda, ele está na escola. Aquele medo, aquele receio de que o filho, a filha não estudar vai virar malandra. Sempre exigiram, era exigência de pai e mãe. Minha mãe foi até professora na zona rural, mas a minha mãe nunca estudou. Ela era autodidata. Pouco tempo ela que veio da roça para cidade. Ela sabia tabuada como ninguém, tinha noção da leitura por isso em algum momento ela deu aula na zona rural. Meu pai tinha o conhecimento básico de época que provavelmente foi no Grupo Escolar no lugar que ele deve ter estudado. Todos meus irmãos estudaram. Agente tem um irmão formado em administração, uma irmã que foi pedagoga especialista e é aposentada; tem outra que é especialista em educação e trabalhou na superintendência de ensino e as outras duas que tem ensino médio. Aliás, para agente que é pobre se tem uma coisa que pode ajudar de alguma forma ainda que minimamen-

.....

52 Segundo Silva (2017), outra docente que marcou sua vida escolar foi: "Yasmim, essa professora de repente descobriu que eu escrevia poesia. Eu estava lá no fundo da sala quieto e no final ela resolveu me ajudar. Comprou uma briga com a escola e em 1980 eu publiquei meu primeiro livro de poesia. Quando ela acredita em mim e investe no meu trabalho aí a raiva desapareceu. Por quê? Porque no lugar da raiva aparece a caneta e aparece a poesia. E aí aparece essa pessoa que vai me incentivar. Mesmo assim parei de estudar de novo, não conseguia acompanhar o ritmo do trabalho. (...) Depois que os meninos começaram a descobrir que eu era poeta, que eu escrevia poesia, os meninos ficavam pedindo poesia. Os meninos pediam poesia para mandar para as meninas. Ai isso foi outra relação, mas não me tirou o meu lugar de solidão não."

te é o estudo. Por isso que talvez meus pais batesses nessa tecla. O único caminho que agente tinha era a educação, não tinha outra porta na vida, outros caminhos sociais diferentes principalmente na nossa cidade (SILVA, 2017).

Segundo Silva (2017) o apoio e orientação da professora foram importantes na vida escolar:

Yasmim. Teve outros importantes, mas eu prefiro ficar com ela. Eu gostava dela porque ela acreditou em mim. Eu gostava do jeito que ela ensinava. É muito difícil, raramente um professor que está na sala de aula de repente ele detectar que tem um aluno no fundo que está só e de repente perceber que naquela solidão possa existir alguma coisa maior. Porque às vezes é mais fácil você fingir que não está vendo nada. A questão de ela aproximar de mim: o que você está fazendo? Você gosta de poesia? Gosto. Você gosta de escrever? Escreva algumas coisas ai pra mim. Ai ela datilografava e colocava no pátio. Ai ela datilografou e colocou no pátio colocou lá Jeremias Brasileiro da Silva. Ai começou: escreve mais um poema que vou ver se escrevo um livrinho. Disse: Você está louca? Houve resistência? Você está louca ajudar esse menino? Porque na realidade o que é esse menino? É um menino negro servente de pedreiro e que não tinha futuro. Mas foi tudo isso que me marcou nela. E o fato dela me dizer o seguinte: o que eu pude fazer por você foi só isso. Agora não importa o caminho que você vai seguir. O caminho que você vai trilhar acredite na poesia que um bom poeta você pode ser. (SILVA, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após 1950 a crença no capital cultural dominou os debates no mundo ocidental, acreditava-se que investir em educação seria retorno garantido na economia, porém, mais tarde viram que era uma teoria equivocada.

Os depoimentos remetem a um período onde a escolarização da população uberlandense (décadas de 1950 e 1960) seria condição fundamental para o progresso do município, Villas Boas (2015)⁵³ afirmou:

O cenário desenvolvimentista instaurado a partir de meados dos anos 50 criava condições especiais para concretizar o plano de Uberlândia de se tornar pólo comercial. Se essa possibilidade atraiu empresas para o município, não se pode dizer que esta ofereceu uma contrapartida-chave: mão de obra escolarizada. Uberlândia não fugia às estatísticas nacionais: mais de 50% da população era analfabeta (assim como o era em outras cidades tidas como progressistas, daí o analfabetismo ser visto como um mal da década de 60). (VILLAS BOAS, 2015, p.44-45).

Villas Boas (2015) realizou uma importante pesquisa que ajudou na compreensão da importância do Grupo Escolar 13 de Maio para a comunidade na tentativa de suprir as demandas educacionais das populações dos negros que habitavam o bairro Tabocas na época.

Ainda de acordo com a autora, o analfabetismo era um problema social que afetava a sociedade uberlandense e dificultava o progresso da cidade na época por falta de mão de obra qualificada que pudesse atender o mercado de trabalho. Mas quem eram os beneficiados pelo progresso? A elite política e econômica

.....
53 Oliveira (2011, p.54) citou que a população não alfabetizada no município de Uberlândia de 15 anos ou mais em 1970 foi de 17,40%.

proprietária do capital e dos meios de produção foi e continua sendo na essência quem iria lucrar com os empreendimentos; nessa lógica os movimentos políticos no sentido de alfabetizar a população estava associada à lógica da reprodução do capital. A educação entraria como fator de modernização tecnológica na base da infraestrutura com a finalidade de qualificar o trabalhador sem se preocupar necessariamente com a sua valorização e bem estar, mas sim com a possibilidade de atingir saltos qualitativos que pudessem agregar qualidade nos processos de produção agrícola, comercial ou industrial otimizando todos os processos produtivos.

Como vimos nos depoimentos, a população negra deveria lutar pela sobrevivência, a escolarização por mais tempo seria quase um privilégio de uma minoria, o que beneficiava as elites políticas e econômicas no acesso e permanência na escola. As populações mais humildes e despossuídas eram mais acometidas pelas desigualdades sociais fazendo com que as pessoas buscassem a escola na perspectiva de empregabilidade, e quem sabe um futuro melhor. Um caminho de escolarização dos negros estava nas escolas noturnas, frequentadas por trabalhadores, de acordo com Silva (2015, p.109):

Os grupos noturnos não ofereciam condições adequadas aos alunos e professores, que eram obrigados a conviver com a estrutura precária dos prédios, falta de energia, falta de materiais didáticos e até mesmo de água. Nessa perspectiva, é interessante pensar que eram disponibilizadas vagas aos alunos, porém, não se oferecia condições para que estes permanecessem nas escolas, já que para se chegar até elas, era preciso enfrentar problemas, como a falta de estrutura física dos bairros distantes da área central do município, problemas de locomoção e outros.

Na citação acima, Silva (2015) destaca a preca-

riedade das instituições escolares no município bem como as dificuldades de permanência dos estudantes no processo de escolarização o que pode ter contribuído para que as taxas de analfabetismo fossem elevadas na época. Nas décadas de 1950 a 1970 percebemos cada vez mais as reformulações das políticas educacionais no sentido de fomentar a educação profissionalizante através de associações como sindicatos, o SENAI e outros espaços formativos na perspectiva de cooptar as populações que estavam excluídas do sistema de ensino.

REFERÊNCIAS

CARMO, Luiz Carlos do. Função de Preto: Trabalho e Cultura de Trabalhadores Negros em Uberlândia-MG (1945-1960). *Dissertação de Mestrado*, PUC-SP, 2000.

DANTAS: Sandra Mara. *Três cidades, um projeto: a modernidade no Triângulo Mineiro*. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol. 10, n. 2, ago.-dez., 2017.

IBGE. *População*. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>> Acesso em: 8/7/2018.

MANO: Marcel. Índios e negros nos sertões das minas. Contatos e identidades. *Varia Historia*. Vol.31.núm.56. maio-agosto.2015. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Brasil.

PEREIRA, Oscar Virgílio. *Das Sesmarias ao Polo Urbano: formação e transformação de uma cidade. Uberlândia*, 2010. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>> . Acesso em: 8/7/2018.

RIBEIRO JÚNIOR. Florisvaldo Paulo R.A *fabricação da Liberdade: Alforrias e Abolição da Escravidão 1821-1888*. História & Perspectivas, Uberlândia (36-37):281-309, jan.dez.2007.

SILVA, Antônio Pereira da. *As Histórias de Uberlândia*. v.1. Uberlândia. 2001.

FONTES ORAIS (ENTREVISTAS)

BATISTA; Hosana. 2017. Arquivo de áudio mp3. (65 anos). Entrevista concedida na residência da entrevistada.

BONDADE; Joana Da. 2017. Arquivo de áudio mp3. (62 anos). Entrevista concedida na residência da entrevistada.

FIRMINO; Estevão. 2018. Arquivo de áudio mp3. (76 anos). Entrevista concedida na residência do entrevistado.

GUERREIRA; Débora. 2017. Arquivo de áudio mp3. (60 anos). Entrevista concedida na residência da entrevistada.

MARIA; Dandara de. 2018. Arquivo de áudio mp3. (74 anos). Entrevista concedida na residência da entrevistada.

SILVA, Jeremias Brasileiro Da. 2017. Arquivo de áudio mp3. (59 anos) Entrevista concedida na Universidade Federal de Uberlândia.

VITÓRIA; Eunice. 2018. Arquivo de áudio mp3. (68 anos). Entrevista concedida na residência da entrevistada.

“É importante compreender que as redes sociais não são inerentemente boas ou más, mas sim ferramentas que podem ser usadas para uma variedade de propósitos.”



AS REDES SOCIAIS E OS NOVOS FORMATOS DE EXPRESSÃO DO RACISMO

Yara Magalhães dos Santos (PROAE-UFU)

Vivemos tempos marcados pela presença e influência dos mais variados artefatos digitais. Desde as transformações tecnológicas que revolucionaram áreas como a medicina, até o emprego de recursos tecnológicos para o desenvolvimento de tarefas cotidianas, podemos dizer que a vida humana, em quase todas

as suas dimensões, é invadida pela demanda de uso das tecnologias digitais, o que coloca nossa sociedade perante o constante poder desses artefatos. A facilidade do acesso, a redução de custos e o fortalecimento de uma cultura que estimula e supervaloriza o mercado digital, levaram à popularização de aparelhos digitais, e a criação de novas demandas sociais que exigem dos indivíduos a integração a este sistema virtual.

Há uma intensa conversão de aspectos da vida prática, como estudo, trabalho, tarefas cotidianas, e redes de relacionamento para o modelo virtual, de forma que é plausível considerar que para as gerações jovens não há distinção entre ambiente virtual e ambiente real: a própria vida se desenvolve nas redes.

Dessa maneira, as redes sociais tem sido palco para atualização de diversos fenômenos sociais, entre eles o racismo. Ainda que se mudem os personagens, análises mais detalhadas demonstram como as redes sociais tem servido ao ensejo social de perpetuar estereótipos, mobilizar ações discriminatórias e acentuar manifestações de violência de cunho racista. O racismo migra de maneira eficiente para o cyber espaço, e nele tem encontrado espaço para se manter e multiplicar. Neste contexto é importante considerar como a supremacia digital reverbera no ambiente escolar, pois com ela reverberam também as possibilidades de violência simbólicas que assolam as redes sociais, entre elas a discriminação racial.

O ambiente educacional, desde o ensino básico ao ensino universitário, tem sido invadido pelo imperativo digital, que aponta a supremacia da ordem tecnológica sobre a Educação e suas práticas. Aulas em todos os níveis de ensino passaram a ser ministradas em ambientes virtuais, maximizando um domínio que há algum tempo já reinava no contexto escolar. O uso de aparelhos smartphones nas salas de aula já vinha representando um desafio para os professores, que concorriam com as telas na tentativa de atrair a atenção dos alunos e para man-

ter-se como autoridade do saber em um contexto em que cada vez mais os jovens alunos recorrem a internet. Zuin (2017) discorre sobre como essa era, marcada pela supremacia dos artefatos digitais, provoca uma espécie de reviravolta da hierarquia nas salas de aula.

Ao mesmo tempo, é inegável considerar os avanços e possibilidades do ambiente virtual para o contexto escolar: as possibilidades do ensino remoto que ampliam e democratizam o acesso à educação, os ambientes virtuais de aprendizagem que expandem espaços de debate e colaboração, além dos diversos espaços de socialização que ressignificam as relações escolares. O fato é que a grande maioria dos alunos, frequentes presencialmente, ou não, nas diversas instituições de ensino, estará em alguma medida presentes nas redes sociais, consumindo conteúdos, informações e projeções que podem se envolver a histórica teia social estruturada a partir da ótica do racismo contra pessoas negras.

Neste texto, vamos discutir como as redes sociais têm abrigado e proliferado manifestações racistas, utilizando alguns conceitos da Psicologia e do próprio estudo a respeito do funcionamento das redes sociais para compreender tais fenômenos. Nossa ideia é que o racismo migra eficientemente para as redes, se atualizando no ambiente virtual, ainda que carregue os mesmos elementos presentes fora dela.

OS ATAQUES RACISTAS PRESENTES NAS REDES SOCIAIS

Segundo Boyd e Ellison (2008) a internet abriga diferentes sites de redes sociais, que apesar de divergirem em relação as suas ferramentas tecnológicas e priorização de atividades, se assemelham em relação a ideia de impulsionar a interação entre pessoas na rede. A maioria das redes apoia a manutenção de vínculos sociais preexistentes, mas também ajudam pessoas estranhas a se conectar com base em interesses comuns,

como visões ou atividades políticas linguagem ou identidades comuns, vínculos religiosos, nacionalidade compartilhada, etc.

Os autores definem rede social como um serviço da internet que permite aos indivíduos construir um perfil público ou semipúblico, articular uma lista de outros usuários com os quais poderá interagir, e visualizar as listas de conexões de outras pessoas dentro do mesmo sistema. O que torna as redes sociais únicas não é necessariamente possibilitar a conexão de seus usuários com estranhos, mas permitir que seus usuários articulem e tornem visíveis suas redes (BOYD; ELLISON, 2008, p. 211).

Nas redes sociais os jovens encontram espaço para trabalhar sua identidade, negociar status social e valores culturais, além de negociar a vida pública (BOYD, 2007). As redes sociais também permitem que os jovens criem suas comunidades, grupos tão importantes no desenvolvimento de suas subjetividades. Pereira (2009) afirma que, *“por meio de ‘tribos’ urbanas, ídolos e modismos, essa juventude exercita as relações, cria código de comunicação e atitudes”, que tendem a se distanciar da “moral-racional-padrão* (PEREIRA, 2009, p. 44-45).

Na era da cultural digital, a formação dessas tribos e grupos acontece majoritariamente nas redes sociais. Mesmo que a escola continue exercendo papel importante na socialização de crianças e adolescentes, cada vez mais os laços comunitários da juventude ocupam a internet, inclusive aqueles criados inicialmente nas instituições escolares.

O modismo da utilização das redes sociais automaticamente se coloca como eixo dominador entre os jovens. Redes sociais como Facebook, Instagram e YouTube são populares entre os estudantes universitários. A primeira, tida como uma das redes sociais mais populares do mundo, foi criada em 2004 por estudantes universitários, e se popularizou rapidamente nos alojamentos de estudantes, primeiramente como um meio de inte-

grar alunos da Universidade de Harvard (KIRKPATRICK, 2011), inaugurando um cenário que interliga fortemente vínculos escolares e redes sociais.

Kirkpatrick (2011, p. 24) menciona que a rede social muda a “forma como as pessoas se comunicam e interagem, como os comerciantes vendem seus produtos, como os governos chegam aos cidadãos e até como as empresas operam”. O autor menciona que a ideia original de criação da rede Facebook era melhorar e ampliar o relacionamento com pessoas conhecidas, amigos, colegas de classe e faculdade, não tendo a pretensão de substituir a interação face-a-face entre as pessoas. Contudo, a forma como a rede tem sido utilizada ampliou ainda mais suas funcionalidades, representando hoje uma forte ferramenta de marketing e comunicação, que se desdobra em ambiente favorável para circulação de ideias políticas, pensamentos extremistas, e outras concepções que envolvem crenças discriminatórias e racistas.

O poder dos desdobramentos da poderosa ferramenta de comunicação que é a rede social, pode ser muito bem demonstrado quando analisamos sua influência no cenário político a nível mundial. Kirkpatrick (2011, p. 24) menciona que esta influência vai desde a organização política de grupos, que encontram na rede ambiente favorável para o debate e organização de protestos, como a ampliação do marketing político de candidatos, transpassando pela divulgação de propostas de campanha a informações falsas. Kirkpatrick (2011) afirma:

Está alterando a natureza do ativismo político e, em alguns países, está começando a afetar o processo da própria democracia. Já não é apenas um brinquedo para estudantes universitários” (KIRKPATRICK, 2011, p. 24).

Podemos dizer que há forte influência das redes sociais no fortalecimento da polarização política obser-

vada nos últimos anos no Brasil e em países como os Estados Unidos, além de estarem intimamente relacionadas a ascensão de divulgação de *fake news*, tanto aquelas relacionadas à política, como de outros temas. Assim, conclui-se que as redes sociais são um instrumento potente no jogo político, social e cultural da sociedade moderna, que abarcam além das tensões políticas citadas, um grande repertório de tensões étnico-raciais.

Partes destas tensões são sustentadas pela divisão de classes e pela desigualdade racial, que presentes no cenário não virtual, permanecem existindo eficientemente no mundo virtual. Aqueles cujas posses de empresas, tecnologia, renda e informações garantem lugar privilegiado no topo da pirâmide social, permanecem, de forma hegemônica, exercendo domínio sobre a circulação ou não de determinados conteúdos nas redes.

Além disso, destaca-se que as redes sociais muitas vezes refletem e até amplificam as disparidades de classe e raça que existem na sociedade: o acesso desigual a tecnologias digitais como aparelhos, internet, e formação adequada, acaba por excluir e marginalizar determinados grupos. Não é por acaso que, uma rápida investigação em redes sociais como Facebook e Instagram, tidas como as mais populares no cenário brasileiro, revelam que aqueles usuários de maior destaque⁵⁴ são em sua grande maioria pessoas brancas, que traduzem a histórica hegemonia racial da nossa sociedade.

Assim, podemos dizer que a representação predominante nos espaços de influência das redes sociais tende a favorecer pessoas brancas, o que amplifica as desigualdades raciais no nosso país. O privilégio social garantido pela branquidão, encontra respaldo no ambiente virtual, por meio da exaltação da idealização da imagem, e da prioridade de veiculação de conteúdos, cuja relevância primária traduzem igualmente as estruturas racistas que sustentam nossa sociedade.

.....

54 Usamos o termo "usuários de maior destaque" para traduzir a ideia daqueles usuários que possuem mais visibilidade, o que pode ser expresso pelo número de seguidores nas redes.

Neste cenário, o intuito desta análise é compreender como as redes sociais tem amplificado a desigualdade racial e perpetuado o racismo. Entre os anos de 2017 a 2021, estivemos a frente de uma pesquisa de doutorado, que elegeu as redes sociais e imagens por ela veiculadas para investigar a construção de representações sociais, entre elas representações da docência. Naquele cenário, já inundada pelas questões étnico-raciais, sobressaltaram aos nossos olhos as manifestações de racismo presente nas redes sociais. Muitas vezes estas expressões, camufladas pelo humor, por comentários falsamente embasados na crença da liberdade de expressão, ou pela sutileza de edição de imagens, revelaram que o mundo virtual está repleto de dissimulações que convertem ofensas racistas em algo questionavelmente transitiva de foram “aceitável” pela internet.

Nessa análise concluímos que o racismo pode se manifestar nas redes sociais principalmente por meio das seguintes situações:

- Ofensas explícitas na forma de comentários em fotografias, vídeos ou outros tipos de postagem nas redes;
- Presença de inúmeros perfis falsos com usuários não identificados, criados para proferir ofensas racistas;
- Manipulação de imagens reais ou criadas, que denotam a distorção de características fenotípicas negroides, com o intuito de ridicularizar pessoas e personagens;
- Propagação indiscriminada de conteúdos de racismo recreativo;
- Facilidade de agrupamento de pessoas que cultivam e propagam discursos de ódio.

OFENSAS EXPLÍCITAS NA FORMA DE COMENTÁRIOS EM FOTOGRAFIAS, VÍDEOS OU OUTROS TIPOS DE POSTAGEM NAS REDES

As redes sociais tem o poder de ampliar a esfera da intimidade pessoal. O próprio software da rede é responsável por comunicar ao usuário detalhes da vida pessoal de outras pessoas, como por exemplo, divulgando informações que a pessoa preenche ao se cadastrar na página, ou informando lugares onde a pessoa esteve ou estará, além de registros como fotografias e outras informações (KIRKPATRICK, 2011). Isso amplia as possibilidades de que pessoas de âmbito público ou privado se tornem alvo de comentários racistas e outros discursos discriminatórios.

Um movimento que tende a ser observado em algumas postagens das redes sociais é como um comentário de ódio parece impulsionar outras manifestações. É como se houvesse uma espécie de sugestibilidade e contágio emocional, impulsionada pelo número de comentários a que os usuários têm acesso. O efeito manada em situações de violência, associado ao sentimento de grupo/ massa, foi alvo de alguns estudiosos no campo da Psicologia Social e Psicanálise, e apesar de haver algumas limitações para esta associação, podemos considerar que no mundo virtual, a ideia de “contágio emocional” está presente. A visualização de uma mensagem com conteúdo de injúria racial desperta em alguns usuários aquela teia de sentimentos acionadas a ideia de hierarquia e ódios raciais.

Quando um usuário se depara com um comentário de ódio racial, seja ele direcionado a uma pessoa, grupo ou comunidade, isso pode desencadear uma série de reações emocionais em outros usuários que testemunham a interação. O efeito contágio, em termos psicossociais, descreve como o comportamento de um indivíduo pode ser influenciado pelo comportamento

ou emoções do grupo ao seu redor. Em situações online, a quantidade e a visibilidade dos comentários de ódio racial podem criar uma espécie de “senso de validação” para aqueles que compartilham dessas visões, encorajando-os a se manifestarem de forma similar ou ainda mais agressiva.

Além disso, a natureza viral das redes sociais significa que um único comentário de ódio pode se espalhar rapidamente, sendo visualizado por um grande número de usuários. Isso aumenta o potencial de contágio emocional, à medida que mais e mais pessoas são expostas ao conteúdo agressivo, o que pode levar a uma amplificação do racismo expresso no ambiente online. E embora existam algumas limitações para associar diretamente o comportamento online ao efeito manada observado em situações presenciais de violência, é evidente que as redes sociais podem amplificar e intensificar as emoções e comportamentos agressivos.

Contudo, ainda que não seja possível confirmar uma regulação no âmbito político e social das diversas redes sociais existentes no Brasil, no âmbito jurídico ofensas racistas proferidas nas plataformas virtuais podem e devem ser alvo de questionamentos legais. O cenário brasileiro já contempla jurisdição⁵⁵ que permite o enquadramento de algumas expressões como crimes de racismo, o que permite, ainda que minimamente, pensarmos na coibição de algumas dessas manifestações.

PRESENÇA DE INÚMEROS PERFIS FALSOS COM USUÁRIOS NÃO IDENTIFICADOS, CRIADOS PARA PROFERIR OFENSAS RACISTAS

O ambiente virtual, e suas variadas redes sociais,

.....

55 Para aprofundamento neste tema, sugerimos a leitura do artigo “A tipificação do racismo na internet: aspectos penais e constitucionais”, escrito por Pedro Lima Marcheri, e apresentado no Colóquio de pesquisa das Universidades Paulistas, em 2016. O artigo apresenta um panorama sobre o histórico de tipificação do racismo e como as manifestações de discriminação e injúria racial têm sido abordadas diante do sistema penal brasileiro. Disponível em: https://docs.uninove.br/arte/email/pdf/Miolo_coloquio_rev2.pdf#page=127

tem desafiado os limites entre o real e o imaginário, permitindo a criação de espaços ilusórios onde as pessoas podem, semelhante a um ator, assumir um personagem, inclusive, assumir uma expressão alheia de sua própria identidade, flexibilizando as fronteiras do anonimato: falsos perfis criados sem associação direta a um responsável, ou outros perfis, que mesmo identificados, parecem ocultar uma espécie de sensação de anonimato, incentivando discursos racistas e outros tipos de agressões.

O paradigma se torna ainda mais complexo quando reconhecemos a existência de espaço virtuais destinados a criar uma ilusão em forma de pseudo existência virtual. Alguns jogos apresentam essa proposta, que envolve a criação de um personagem fictício em um mundo de fantasia, são os jogos de realidade virtual. As barreiras da realidade são flexíveis e mutáveis nos produtos de entretenimento virtuais. Sobre isso, Rüdiger (2011, p. 15) afirma que o processo de exploração do ciberespaço tem relação com a “*crença metafísica de um espaço mental dentro do indivíduo*”, como uma espécie de crença transcendental da existência. Neste sentido, a manipulação de diversas emoções encontra terreno propício para se manifestar no ambiente virtual, entre elas o sentimento de ódio racial.

No mundo das redes sociais, o conceito de identidade e anonimato é complexo e multifacetado. Um aspecto desse fenômeno é a capacidade das pessoas de assumir diferentes personas ou “personagens” online. Assim como um ator em um palco, os usuários das redes sociais podem escolher representar versões idealizadas ou alteradas de si mesmos, ou até mesmo adotar identidades completamente fictícias. Isso pode incluir a criação de perfis falsos sem qualquer associação direta com a identidade do criador, ou o uso de perfis reais que ocultam a verdadeira natureza do indivíduo por trás da tela.

Essa flexibilidade na construção da identidade

online pode ter consequências significativas no que diz respeito ao anonimato e ao comportamento dos usuários. Os falsos perfis podem ser usados para disseminar discursos de ódio, racismo, cyberbullying e outros tipos de agressões, muitas vezes sem consequências diretas para o responsável. Além disso, mesmo perfis identificados podem proporcionar uma sensação de anonimato relativo, incentivando os usuários a se expressarem de maneiras que não fariam no mundo real, devido à percepção de distância e despersonalização proporcionada pela tela do computador ou smartphone.

Essa ilusão de anonimato pode ser especialmente problemática quando se trata de discursos racistas e outras formas de agressão online. A sensação de distância e impunidade pode encorajar indivíduos a expressarem visões extremistas que normalmente não manifestariam em interações cara a cara. Além disso, a disseminação desses discursos em espaços aparentemente “seguros” online pode contribuir para a normalização do ódio e da intolerância na sociedade em geral.

MANIPULAÇÃO DE IMAGENS COM O INTUITO DE RIDICULARIZAR PESSOAS NEGRAS E A PROPAGAÇÃO INDISCRIMINADA DE CONTEÚDOS DE RACISMO RECREATIVO.

Pensar as expressões de racismo limitadas às aquelas situações cuja violência e injúria foram manifestadas de forma explícita, implica reduzir as ações de racismo a um número infinitamente menor que aquele que realmente faz jus. Sobretudo porque a internet permite uma fluidez comunicativa que perpassa a sutileza das agressões simbólicas. Além disso, é muito comum que as pessoas lancem mãos de distorcidas concepções como as de “humor” ou a crença no direito universal a liberdade de expressão, para justificar manifestações racistas nas redes.

Quando um humorista utiliza uma fala racista no intuito de arrancar risos da plateia, é comum que ao ser questionado recorra a esses argumentos como justificativas para minimizar suas agressões, e até mesmo para seguir fazendo-as. Não obstante, recorrem à crença do direito individual a “liberdade de expressão” para defender um suposto direito de agredir a alguém ou a um grupo. Essas ações de racismo recreativo indicam a facilidade com que conteúdos de ofensas racistas, revestidos de caráter de humor, transitam pelas redes sociais.

O racismo recreativo na internet refere-se a manifestações de racismo que são feitas de forma aparentemente casual ou lúdica, muitas vezes disfarçadas de humor ou piadas, mas que, na verdade, perpetuam estereótipos prejudiciais e promovem a discriminação racial. Essa forma de racismo pode ocorrer em diversos contextos online, como em comentários, memes, vídeos, redes sociais, fóruns de discussão, entre outros.

O termo “racismo recreativo” se popularizou no Brasil por meio dos estudos e obra do jurista Adilson Moreira (2019). O autor se refere às práticas de racismo recreativo como aquelas ações disfarçadas de “humor” e, por isso, naturalizadas, acobertadas e muito difundidas na sociedade. Muitas das ações se baseiam em estereótipos raciais simplificados e negativos, reforçando ideias preconcebidas sobre determinados grupos étnicos e perpetuando o racismo da nossa complexa estrutura social.

O compartilhamento indiscriminado de imagens e vídeos, dedicados a humilhar e ridicularizar pessoas negras a partir de estereótipos racistas é algo mais comum do que gostaríamos de anunciar. Recentemente, durante uma busca por material de pesquisa na rede social “Instagram”, uma imagem sobressaltou aos nossos olhos: tratava-se de uma imagem de uma pessoa pública editada, de forma a enfatizar características fenotípicas negroides para servi-las aos usuários como uma espécie de piada. A personagem em questão, uma mulher reco-

nhecidamente preta, alvo de um julgamento público negativo após sua participação em um programa televisivo de grande audiência, teve uma imagem real capturada da mídia televisiva, manipulada de forma a destacar exageradamente a proeminência de seu nariz e boca, em um forte intuito de ridicularização. Os comentários que acompanhavam a publicação da imagem confirmavam que a ofensa racista havia sido bem sucedida: risos, xingamentos de cunho racial, formando uma espécie de “circo virtual” a custas de uma estereotipia negra tão explorada pela violência midiática e humorística.

De alguma forma esta imagem estava intimamente ligada a celebre obra de Frantz Fanon, “Pele negra, máscaras brancas”, cuja edição brasileira de 2008 trás na capa caricaturas de pessoas negras em uma representação estereotipada e desumanizadora, refletindo as questões abordadas pelo autor. A imagem do negro “boçal”, tão explorada pela supremacia branca, resultada de uma construção social retrata pessoas negras como inferiores, primitivas, irracionais e subumanas. Uma imagem que serviria não apenas para destacar sua superioridade racial, mas também entreter, sob a ótica da ridicularização do outro.

Essa representação, manifestação da opressão colonial e do racismo que dela provém, desumaniza e marginaliza as pessoas negras, negando-lhes sua plena humanidade e dignidade. Para Fanon (2008), a opressão é tão profunda que leva muitos a internalizar essa imagem, influenciando sua própria e identidade e percepção de si mesmos, alimentando um esforço contínuo entre as pessoas negras de tentar escapar do estigma associado à sua raça.

O humor desencadeado pelo escárnio e chacota do outro, em que o riso surge em função de uma interpretação de que o outro se expôs ao ridículo, se manteve como perspectiva cômica no mercado midiático. Já no século XX com a ascensão das tecnologias de comunicação vinculadas ao entretenimento, representadas pela

TV e pelo cinema, os programas cômicos ganharam espaço, e seu conteúdo estava muito vinculado à estética de humilhação e ridicularização dos personagens. A representação da “inferioridade” associada frequentemente a personagens caricatos foi responsável por fortalecer estereótipos, já enraizados na sociedade, promovendo uma espécie de naturalização do escárnio fruto do preconceito racial.

Como exemplo temos a popularização do “black face” (método cênico em que os atores caucasianos pintavam o rosto e o corpo para representar personagens negros) que impulsiona o que podemos chamar de “escárnio midiático recreativo”, com a representação de uma suposta “imbecilidade” frequentemente associada a personagens negros no cinema americano, com a apresentação de caricaturas ridicularizadas, comportamentos reprováveis ou extremamente ingênuos. Tal mecanismo cênico contribuiu para a humilhação dos corpos negros com a finalidade de arrancar risos da plateia.

Ainda assim, o riso associado a insultos é sempre minimizado pela jocosidade da brincadeira. Assim, compreender que imagens caricatas e estereotipada de forma racista circulem livremente pelas redes sociais, arrancando risos e comentários de ódio racial entre usuários da rede, indica a dificuldade que envolve combater o racismo recreativo toda a complexidade que o envolve.

FACILIDADE DE AGRUPAMENTO DE PESSOAS QUE CULTIVAM E PROPAGAM DISCURSOS DE ÓDIO

Outro movimento estimulado pelas redes sociais é o estímulo ao pensamento radical e ao discurso de ódio. Poderosas ferramentas algorítmicas são responsáveis por sugerir mensagens e/ou usuários, que podem se conectar a grupos radicais extremistas, ampliando suas ramificações e perpetuando suas mensagens. Uma co-

nhecida ferramenta algorítmica é responsável por indicar aos usuários conteúdos que correspondem às suas opiniões e interesses preexistentes, o que estimula à radicalização e o extremismo.

Noble (2021, p. 10) discute em seu livro como o uso de softwares criam algoritmos onipresentes, que priorizam alguns valores no sistema virtual, entre eles aqueles relacionados ao preconceito e discriminação racial. Ela afirma que *“na internet e no nosso uso cotidiano da tecnologia, a discriminação também está embutida no código de programação e, cada vez mais, nas tecnologias de inteligência artificial da qual dependemos, querendo ou não”*. Isso porque para a autora as construções algorítmicas são feitas por seres humanos que detêm todos os tipos de valores, muitas vezes abertamente valores de racismo e outras formas de opressão.

Noble (2021) destaca como grandes empresas de tecnologia têm oferecido conteúdos racistas aos internautas, inclusive como forma de acumular lucros, e o fazem sem qualquer tipo de repercussão ou punição. A autora destaca que uma simples ação de pesquisa em sites de busca demonstra como conteúdos preconceituosos e discriminatórios sobre pessoas não brancas são priorizados, em detrimento de conteúdos progressistas e defensores de direitos humanos, algo que a autora denomina por “opressão algorítmica”.

São esses modelos matemáticos também responsáveis por alimentar o enrijecimento e radicalização na medida em que oferecem aos usuários um acúmulo de informações que correspondem às suas opiniões e interesses preexistentes. Isso pode levar à radicalização de indivíduos ao expô-los apenas a informações e pontos de vista extremistas, reforçando suas crenças e isolando-os de perspectivas mais moderadas.

Para além disso, ainda que mundialmente tenhamos avançado na luta pelos direitos das pessoas negras, ainda existem grupos extremistas que permanecem cultuando a supremacia racial e ódio. As redes sociais po-

dem colaborar para a ampliação de grupos extremistas de várias maneiras, facilitando a disseminação de ideologias radicais e o recrutamento de membros. O alcance global e facilidade de acesso possibilita que alguns grupos estejam presentes em todo o mundo, multiplicando suas capacidades de recrutamento e ação, o que vem exigindo enfrentamento de diversas autoridades pelo mundo.

Outra questão que se associa a ampliação desses grupos são as características de anonimato. Algumas plataformas de redes sociais oferecem certo grau de anonimato pelo uso linguagens criptografadas, o que pode permitir que grupos extremistas se comuniquem e coordenem suas atividades sem medo de serem identificados ou rastreados por autoridades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante compreender que as redes sociais não são inerentemente boas ou más, mas sim ferramentas que podem ser usadas para uma variedade de propósitos. No entanto, é crucial reconhecer que as plataformas de redes sociais têm servido aos propósitos de uma histórica hierarquia racial, permitindo e muitas vezes estimulando manifestações racistas em suas plataformas.

Analisar essa questão sob a ótica educacional nos permite entender como os jovens alunos estão lidando com as expressões de racismo que encontram nas redes sociais. O ambiente online pode expô-los a uma variedade de conteúdos com estereótipos e discriminações raciais, além de discursos de ódio. Essas experiências virtuais podem ter impactos significativos em suas subjetividades, moldando suas visões de si mesmos, dos outros e do mundo ao seu redor.

Nesse contexto, as instituições escolares desempenham um papel crucial na promoção de uma educação antirracista. Além de fornecer aos alunos ferramen-

tas para entender e analisar criticamente as mensagens e conteúdos que encontram online, as escolas também têm a responsabilidade de cultivar um ambiente seguro e inclusivo onde todas as formas de discriminação são rejeitadas. Isso pode envolver a implementação de programas educacionais que abordam questões de diversidade, equidade e justiça social, bem como o desenvolvimento de estratégias para combater o racismo virtual e promover a empatia e o respeito mútuo entre os alunos.

Ao reconhecer o poder das redes sociais e ao adotar uma abordagem proativa para enfrentar o racismo virtual, as instituições educacionais podem desempenhar um papel significativo na construção de uma sociedade mais justa. Isso requer um compromisso contínuo com a educação antirracista e a promoção dos valores de equidade racial em todas as áreas da vida escolar e social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Jandaíra, 2019. Coleção Feminismos Plurais.

BOYD, Danah. Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life. In: D. BUCKINGAN (ed.), *MacArthur Foundation Series on Digital Learning - Youth, Identity, and Digital Media*. Cambridge, MIT Press, p. 119-142, 2008.

Disponível em: <https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1518924>. Acesso em 16 jul. 2020.

BOYD, Danah; ELLISON, Nicole B. Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, v. 13, 2007, p. 210-230. Disponível em: < <https://academic.oup.com/jcmc/article/13/1/210/4583062>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EdUFBA, 2008.

KIRKPATRICK, David. *O efeito Facebook: os bastidores da história da empresa que conecta o mundo*. Edição digital. Rio de Janeiro: Intrínscas, 2011.

MOREIRA, Adilson. *Racismo recreativo*. São Paulo: Jandaíra, 2019. Coleção Feminismos Plurais.

NOBLE, Safiya Umoja. *Algoritmos da Opressão: como o Google fomenta e lucra com o racismo*. Santo André - SP: Rua do Sabão, 2021.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Mal-estar docente e modos atuais do sintoma. In: MARIGUELA, Marcio; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; SOUZA, Regina Maria de (Orgs.). *Que escola é essa? anacronismos, resistências e subjetividades*. Campinas: Editora Alínea, 2009.

RÜDIGER, Francisco Ricardo. *As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *Cyberbullying contra professores: dilemas da autoridade dos educadores na era da concentração dispersa*. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

MÊS DA EQUIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: UM COMPROMISSO COM A INCLUSÃO E A JUSTIÇA SOCIAL

Adeonn Amaral (PROAE- IG-UFU)

Edivaldo Junior Aparecido Carvalho (FACED-UFU)

Elaine Saraiva Calderari (PROAE-UFU)

Este artigo explora as iniciativas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), conduzidas pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil ao longo de sua trajetória, com o objetivo de reafirmar seu papel como uma instituição comprometida com a diversidade e a promoção de políticas que fomentem a inclusão social e o respeito às diferenças. Um

marco desse compromisso é o **Mês da Igualdade**, que foi posteriormente transformado no **Mês da Equidade**, e é celebrado anualmente em novembro, com eventos, debates e iniciativas que promovem conscientização e incentivam uma universidade mais justa e equitativa.

A UFU promove a inclusão por meio de ações afirmativas que atendem à diversidade e interseccionalidade de grupos, com foco em gênero, raça e outros aspectos. Essas iniciativas exigem resoluções e ações institucionais para garantir sua continuidade. A universidade destaca-se nacionalmente por seu sistema de cotas sociais, promovendo acesso e permanência com o objetivo de construir uma instituição cada vez mais inclusiva.

Nesse contexto, a pesquisa inclui um levantamento documental e exploratório que destaca os principais marcos temporais da atuação institucional, ressaltando as ações afirmativas, as regulamentações e as atividades voltadas ao reconhecimento e à valorização de grupos sociais na universidade, destacando-se, neste trabalho, o recorte ético-racial. Dessa forma, o presente artigo busca explorar o impacto e a evolução do **Mês da Igualdade**, transformado em **Mês da Equidade**, como uma iniciativa institucional que reforça a inclusão e a justiça social.

Pretende-se, aqui, investigar as ações e atividades que expressam o compromisso da UFU com a diversidade e a justiça social, visando não apenas promover uma universidade inclusiva e antirracista, mas também consolidar uma cultura de equidade que reconheça e valorize as necessidades específicas de determinados grupos sociais. Para isso, explora-se a integração de ações afirmativas e iniciativas de conscientização no planejamento e na estrutura institucional. Este artigo analisa o papel das políticas e campanhas da UFU na construção de uma comunidade acadêmica diversa e destaca os desafios institucionais para a continuidade dessas ações.

INTRODUÇÃO

O **Mês da Equidade**, instituído em 2018 pela Di-pae-Proae, surgiu de reflexões sobre a necessidade de visibilidade da temática, especialmente em relação aos beneficiários de cotas PPI, promovendo não só apoio inicial, mas também laços de pertencimento e confiança. Inserido no Calendário Temático da Proae para novembro, o evento visa sensibilizar e conscientizar a comunidade sobre questões de equidade, celebrando uma universidade inclusiva, que valoriza e respeita a diversidade acadêmica em toda a sua abrangência.

O mês de novembro foi idealizado como um momento para dar visibilidade a questões estruturais de desigualdade que impactam diferentes grupos dentro da universidade e na sociedade em geral. E foi escolhido em decorrência da data de 20 de novembro, que marca o falecimento do líder negro Zumbi dos Palmares, e foi oficializada no Brasil como **Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra** pela Lei n.º 12.519, de 10 de novembro de 2011. A data simboliza a luta e a resistência histórica do povo negro contra a escravidão e inspira a contínua necessidade de campanhas para combater o racismo, promovendo ações de sensibilização e conscientização dentro de instituições como a universidade, e em outros espaços sociais (BRASIL, 2011).

Como proposta central, pretende-se promover uma reflexão crítica sobre as relações de poder, privilégios e exclusões que moldam o ambiente acadêmico e social. Além disso, busca-se fomentar políticas institucionais e iniciativas comunitárias que fortaleçam a equidade em todas as suas dimensões: gênero, raça, etnia, orientação sexual, identidade de gênero, acessibilidade e outros aspectos.

As edições do **Mês da Igualdade** na UFU, realizadas em 2018, 2019 e 2020, buscaram fortalecer a aplicação da **Resolução CONSUN 13/2018**, que estabeleceu a Política de Educação das Relações Étnico-Raciais na

universidade. Esses eventos promoveram debates, atividades culturais e ações educativas com o objetivo de fomentar o combate ao racismo, a inclusão de estudantes de diferentes origens étnico-raciais na universidade e o respeito à diversidade cultural. Cada edição serviu para conscientizar a comunidade universitária sobre a importância de uma abordagem institucional antirracista e inclusiva.

Em 2021, o **Mês da Igualdade** na UFU teve como tema “*Contra o racismo e pelo respeito às culturas de matrizes africanas*”, promovendo debates e eventos voltados ao combate ao racismo e à valorização das culturas afro-brasileiras e passando a incorporar a palavra equidade no evento. A programação destacou o respeito à diversidade cultural e a importância de ações afirmativas para enfrentar desigualdades raciais, incentivando a reflexão sobre o papel da universidade na promoção de um ambiente inclusivo e antirracista.

A partir de 2022, outros marcos regulatórios federais incluíram os **dez anos da Lei de Cotas**, instituída pela Lei Federal nº 12.711/2012, que determina a reserva de vagas em instituições federais de ensino superior e técnico para estudantes de escolas públicas, com uma parte destinada a alunos de baixa renda e autodeclarados pretos, pardos, indígenas (PPI) e pessoas com deficiência. Essa lei busca promover a equidade no acesso à educação superior e incentivar a inclusão de grupos sociais e foi o tema principal do Mês da Equidade da UFU em 2022.

Além disso, a **Lei Federal nº 10.639/2003**, completando 20 anos, foi o tema central do Mês da Equidade da UFU em 2023. Esse marco educacional tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, fortalecendo o conhecimento antirracista e inclusivo.

ESTRUTURAÇÃO ORGANIZACIONAL

A Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Proae) e da Divisão de Promoção de Igualdades e Apoio Educacional (Dipae), criadas em 2016 por meio da Resolução Consun 06/2016, assumiram o papel central no enfrentamento das questões étnico-raciais. A **Proae** busca contribuir para o acesso e a permanência dos estudantes nos diversos cursos da UFU até a sua conclusão, implementando uma Política de Assistência Estudantil voltada à inclusão social, ao desenvolvimento integral e à qualidade de vida, assegurando o direito à educação. Guiada por princípios como igualdade de acesso, democratização do ensino, defesa da qualidade de vida, e combate ao preconceito, a Proae atua em áreas como esporte, moradia, alimentação, saúde, acessibilidade e combate a discriminações.

Já a Dipae, vinculada à Diretoria de Inclusão, Promoção e Assistência Estudantil (Dires), coordena ações que promovem apoio psicopedagógico e inclusão na UFU. Suas competências incluem a implementação de programas voltados à qualidade de vida e ao desempenho acadêmico, capacitação contínua de sua equipe, condução de pesquisas sobre racismo, sexismo e homofobia, e o desenvolvimento de ações afirmativas.



Figura 01: Logomarca das unidades administrativas. | Fonte: Arquivo Proae-UFU.

Além disso, com base na **Política de Educação das Relações Étnico-Raciais** (Resolução CONSUN 13/2018) e com o apoio da Comissão Permanente de Acompanhamento, denominada de **Comissão Institucional de Educação para as Relações Étnico-Raciais** (CEER), essas unidades visam estabelecer diretrizes para combater práticas racistas e discriminações, o que culminou, em 2020, com a criação da **Diretoria de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiras (Diepafro)** que intensificou os programas de educação nas relações étnico-raciais com foco em ações afirmativas para a população negra.

É importante destacar que o trabalho histórico do **Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFU (Neab/UFU)** desenvolve um trabalho histórico, promovendo iniciativas educacionais e culturais para a igualdade racial e a inclusão da população negra. Desde sua fundação, o Neab contribui para fortalecer a consciência antirracista, ampliando discussões sobre a cultura afro-brasileira e criando parcerias que valorizam a diversidade. Essas ações são apoiadas também pelo **Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi)** no Campus Pontal, que atua para integrar questões étnico-raciais no ambiente universitário e regional, contribuindo para uma UFU inclusiva e diversa.



Figura 02: Logomarca dos espaços envolvidos na temática na UFU. |
Fonte: Arquivo Proae-UFU.

A CEER tem como missão a promoção e o monitoramento da educação para as relações étnico-raciais, buscando integrar essa perspectiva ao planejamento e às atividades institucionais. Em 2023, com uma estrutu-

ra de membros renovada, a comissão intensificou suas ações, promovendo debates sobre temas afro-brasileiros, africanos e indígenas. Esse esforço visou, especialmente, sensibilizar a comunidade universitária sobre a importância de combater práticas racistas e discriminatórias no ambiente acadêmico.

Complementando, o **Centro de Memória da Cultura Negra Graça do Aché** fortalece a cultura afro-brasileira na instituição e contribui para a conscientização social e o respeito às diferenças étnico-raciais.

Além destes, o **Núcleo de Apoio e Atenção ao Estudante (NAAE)** possui a função de acolhimento, acompanhamento e encaminhamento prioritário dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica no âmbito das Unidades Acadêmicas e das Unidades Especiais de Ensino (Escola de Educação Básica – Eseba e Escola Técnica de Saúde – Estes), em consonância com as ações e atividades da Proae, conforme a Resolução CONSEX 20/2022. Funcionando como uma ponte entre os estudantes e as unidades acadêmicas e especiais de ensino, o NAAE assegura que as necessidades dos(das) estudantes sejam atendidas de forma integrada (UFU, 2022).

Dessa forma, toda a estrutura e o organograma institucional da UFU são fundamentados em um compromisso com a inclusão e a equidade. A implementação desses espaços busca criar um ambiente acolhedor, onde todos os membros da comunidade acadêmica, independentemente de sua origem ou situação, tenham acesso igualitário a oportunidades de desenvolvimento e sucesso acadêmico. Esse compromisso se reflete em políticas institucionais e ações afirmativas coordenadas pela Proae e pela Dipae, que garantem suporte contínuo e condições de permanência a estudantes em situação de vulnerabilidade.

O IMPACTO DO MÊS DA EQUIDADE PARA A COMUNIDADE ACADÊMICA

O **Mês da Equidade da UFU** atua como processo formativo e educativo, mas também inspira a cada ação. A cada edição, a universidade avança na construção de políticas que assegurem um ambiente acadêmico mais justo e inclusivo. A promoção da diversidade, a valorização das diferentes trajetórias e a superação das desigualdades sociais são, sem dúvida, componentes essenciais para o sucesso de qualquer instituição de ensino superior.

A Universidade Federal de Uberlândia, como instituição de ensino superior, não está imune ao racismo, uma vez que essa questão é estrutural e global. No entanto, tem o papel constitucional de promover o conhecimento, de incentivar boas práticas e de servir como referência para a sociedade no combate ao racismo e na promoção da igualdade. Fortalecendo esses valores, a UFU reafirma seu compromisso com a transformação social, buscando construir um espaço acadêmico acolhedor, onde todos possam se sentir respeitados, valorizados e incluídos, de acordo com as necessidades do século XXI.

Abaixo está a imagem de um manifesto organizado pelo movimento estudantil em 2016, conhecido como **Marcha Negra**, que reuniu estudantes para protestar contra o racismo e afirmar a identidade negra na UFU. Em 2021, ocorreu a **primeira Marcha das Mulheres Negras** no Campus Pontal, em Ituiutaba, voltada para a resistência e o empoderamento das mulheres negras contra o preconceito racial. Ambas as marchas reforçam o papel de resistência do movimento estudantil e destacam o compromisso com a igualdade e a luta contra a discriminação dentro e fora da universidade.



Figura 03: UFU sem racismo. | Fonte: UFU, 2023.

Nesse contexto, o evento acontece desde 2018, com a participação de vários espaços coletivos e movimentos institucionais, sendo planejado e organizado por meio de chamadas públicas para contribuições, mas prioritariamente para a formação de uma grande rede de apoio com a junção de esforços em busca da equidade. Seguem abaixo as principais iniciativas realizadas em anos anteriores

- **2018:** O primeiro ano do evento foi realizado com uma parceria entre a Pró-Reitoria de Assistência Educacional (Proae), a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proexc), o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (Neab) e o Centro Cultural Graça do Aché, em que foram promovidas atividades que tiveram como foco a igualdade racial, a inclusão e o combate ao racismo. A programação incluiu palestras, debates e oficinas abordando temas como o impacto do racismo nas estruturas sociais, os direitos humanos e a cultura afro-brasileira. O evento incentivou a participação da comunidade universitária

em atividades de conscientização sobre a importância da igualdade e da diversidade dentro e fora da UFU. Em destaque, houve a participação do grupo Sensus, um grupo teatral reconhecido nacional e internacionalmente, que foi à UFU para apresentar uma performance sensorio-visual por meio de sinestesias corporais e do envolvimento do público com intervenções entre atores e público visando à sensibilização e a conscientização sobre a temática.



Figura 04: Atividades no Centro Cultural Graça do Aché UFU e mesa redonda. | Fonte: Arquivo Proae/UFU



Figura 05: Performance do Grupo Sensus. | Fonte: UFU, 2019; Arquivo Proae/UFU.

2019: Nesse ano, foram destacados temas como racismo e a ocupação de espaços pela população negra, com uma programação composta por palestras, mesas-redondas e oficinas. As atividades abordaram questões de inclusão e igualdade, incentivando debates sobre o papel e a representatividade da população negra na sociedade e na academia. A programação visou fomentar a conscientização e o combate às desigualdades raciais, e teve lugar em todos os *campi* da UFU para promover a igualdade racial e o combate ao racismo. As atividades incluíram discussões sobre temas como racismo, ações afirmativas e direitos humanos; oficinas e exposições com foco em expressões culturais afro-brasileiras, como artesanato e música; ainda debates temáticos com espaços de diálogo sobre questões de equidade e inclusão na universidade. Nessa edição houve ampla participação de coletivos e entidades estudantis no planejamento e na execução do evento, e como destaque, o espetáculo “Os negros estão aqui”, encenado por Rubia Bernasci e Thiago Augusto, apresentado em todas as cidades com *campi* da UFU: Uberlândia, Ituiutaba, Monte Carmelo e Patos de Minas. A peça abordou o genocídio da população negra e foi encenada por dois atores negros, que interpretaram tanto vítimas quanto algozes em diferentes situações, revelando as múltiplas dimensões de um problema social persistente: o racismo. As cenas exploraram como essa questão impacta as vidas de diversas maneiras, destacando o ciclo de violência e discriminação enfrentado pela população negra, com uma narrativa intensa que visa promover a reflexão e o entendimento das raízes e consequências do racismo na sociedade.



Figura 06: Imagens das atividades do Mês da Igualdade em 2019, nos campi Santa Mônica, Pontal, Monte Carmelo e Patos de Minas. | Fonte: UFU, 2019; Arquivo Proae/UFU.

2021: Nessa edição, a programação incluiu palestras, cine-debates e mesas-redondas sobre temas como racismo, direitos humanos e produções culturais negras. Em decorrência dos impactos da pandemia, as atividades foram realizadas on-line, impactando diretamente mais de 2.000 participantes. As principais atividades incluíram: **Cine Psico** – Exibição de filmes e debates sobre o racismo cotidiano e seus impactos psicológicos; **Diálogo à Margem** – Discussões sobre diversidade e direitos humanos; **Projeto Editora Escola Pajubá** – Formação voltada à produção cultural negra; **Badauê: Queens of the Drag** – Evento cultural com artistas LGBTQIAP+; **Mesa sobre Racismo e Direitos** – Debates sobre racismo e direitos durante a pandemia

Em destaque, a atividade denominada **Ocupação Negra: “É Coisa de Preto”**, que convidou a comu-

nidade negra da UFU – incluindo estudantes, docentes, técnicos administrativos, terceirizados e a comunidade externa para postagens no Instagram oficial da universidade (@ufu_oficial), promovendo visibilidade e ocupação digital.

Essas atividades permitiram um espaço amplo de debates e visibilidade para questões de igualdade racial na UFU. O evento contou com ampla participação da comunidade interna e externa da universidade e promoveu a visibilidade e a representatividade de grupos étnico-raciais na universidade. Resultados foram obtidos por meio de índices de satisfação e de participação, evidenciando o impacto das atividades realizadas. (UFU, 2020).



Figura 07: Mesa de Abertura transmitida nos canais oficiais da UFU. Fonte: Arquivo Proae/UFU.



Figura 08: Atividades do Mês da Equidade 2021. Fonte: Arquivo Proae/UFU.

2022: Com o tema central **Dez anos da Lei de Cotas**, a programação teve como foco a inclusão e a justiça social. As atividades incluíram palestras, mesas-redondas e oficinas, abordando temas como antirracismo, equidade de gênero e valorização das culturas afro-brasileira e indígena. A solenidade de abertura oficial foi realizada na Sala de Reuniões dos Conselhos, no prédio da Reitoria, com palestra da professora Débora Jeffrey, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

O evento promoveu conscientização sobre desigualdades estruturais e sobre a importância de políticas inclusivas, reforçando o compromisso da UFU com a diversidade. Entre as atividades principais, destacaram-se palestras e mesas-redondas com discussões sobre antirracismo e inclusão; oficinas culturais com atividades de dança, música e artes afro-brasileiras e indígenas; rodadas de conversa com diálogos sobre políticas inclusivas; e apresentações artísticas com exposição de produções culturais de grupos diversos. Nessa edição, pode-se destacar a apresentação do espetáculo denominado “Ambrósio: Reinado Negro nas Entranhas das Gerais”, realizado em parceria com o Festival Cena Negra Independente. A peça apresentou os resquícios do antigo reinado negro que ressurgem nas regiões da Serra da Marcela, onde o rei Ambrósio fundou sua capital às margens do córrego do Chumbado. Essa narrativa é um eco do Quilombo do Campo Grande, uma das maiores confederações quilombolas da história do Brasil, cuja resistência e legado permeiam a cultura e a memória afro-brasileira.



Figura 09: Abertura do Mês da Equidade 2023. | Fonte: UFU, 2022.



Figura 08: Atividades do Mês da Equidade 2021. Fonte: Arquivo Proae/UFU.



Figura 11: Espetáculo Ambrósio: Reinado Negro nas Entranhas das Gerais, no Centro de Convivência do Campus Santa Mônica/UFU. | Fonte:Arquivo Proae/UFU.

2023: Com o tema “Aquilombamentos nos vinte Anos da Lei 10.639/2003: “Diversidade, Debate e Igualdade”, a edição destacou os vinte anos da lei, promovendo educação antirracista e celebrações nos *campi* de Uberlândia, Monte Carmelo, Patos de Minas e Ituiutaba. A abertura incluiu uma roda de conversa sobre políticas de cotas e racismo institucional. A programação trouxe oficinas, palestras, feiras culturais e exposições, incentivando a reflexão sobre equidade e inclusão para fortalecer ações afirmativas e o sentimento de pertencimen-

to dos estudantes. Como destaque, a Feira da Equidade, com o objetivo de promover um ambiente acadêmico antirracista e de ampliar o diálogo sobre equidade e inclusão nos diferentes *campi*, reforçando o compromisso da UFU com a justiça social.



Figura 12: Abertura – Sala dos Conselhos – Bloco 3P - Campus Santa Mônica | Fonte: UFU, 2023.



Figura 13: Roda de conversa no Campus Monte Carmelo: Enfrentamento do racismo. | Fonte: UFU, 2023.



Figura 14: Feira da Equidade – Centro de Convivência Santa Mônica. | Fonte: UFU, 2023.

A TRANSIÇÃO DE IGUALDADE PARA EQUIDADE

A mudança de nome de **Mês da Igualdade** para **Mês da Equidade** reflete uma evolução significativa no entendimento e na abordagem das políticas de inclusão e justiça social dentro da universidade e da sociedade em geral. Essa transição é marcante por diversos motivos:

1. Foco nas diferenças Individuais e nas transversalidades:

A igualdade pressupõe que todas as pessoas recebam os mesmos recursos e oportunidades, independentemente de suas condições iniciais. No entanto, a equidade vai além, ao reconhecer que cada pessoa tem necessidades e desafios únicos, exigindo medidas específicas para alcançar um ponto de partida justo. A UFU fez essa mudança para garantir que, além de fornecer o mesmo suporte para todos, as ações sejam adaptadas às necessidades particulares de cada grupo ou indivíduo, especialmente aqueles historicamente marginalizados ou vulneráveis.

2. Justiça social e reparações históricas:

A equidade é uma resposta mais eficaz para corrigir desigualdades estruturais resultantes de questões sociais, econômicas e culturais. Ao ter como foco a equidade, a UFU reconhece a necessidade de ações reparatórias, como políticas afirmativas para grupos que enfrentam opressão e discriminação. Isso inclui não apenas garantir as mesmas oportunidades a todos, mas oferecer suporte adicional àqueles que enfrentam maiores barreiras, assegurando que possam superá-las e alcançar seu pleno potencial.

3. Inclusão mais abrangente:

Enquanto o conceito de igualdade se concentra em oferecer os mesmos recursos para todos, a equidade entende que a inclusão plena requer intervenções adaptadas às especificidades de diferentes grupos, incluindo

mulheres, pessoas negras, indígenas, LGBTQIAP+, pessoas com deficiência, entre outros. O **Mês da Equidade** reflete o compromisso da UFU em proporcionar condições justas e oportunidades adequadas às realidades desses grupos, promovendo um ambiente acadêmico verdadeiramente inclusivo.

4. Compromisso com a justiça:

A equidade simboliza um compromisso mais profundo da universidade com a justiça social, indo além da simples distribuição de recursos. Trata-se de garantir que todos tenham acesso a oportunidades proporcionais às suas necessidades e desafios, promovendo um ambiente acadêmico em que as diferenças sejam respeitadas e valorizadas, e onde todos tenham as ferramentas necessárias para alcançar seu pleno desenvolvimento.

A transformação do **Mês da Igualdade** para o **Mês da Equidade** foi amplamente discutida com setores, coletivos e movimentos institucionais e reflete um avanço nas políticas de inclusão e justiça social da UFU. Essa transição reconhece que, enquanto a igualdade propõe condições idênticas para todos, a equidade busca adaptar as ações às realidades e necessidades específicas de cada grupo.

Outra ação relevante foi a criação e a evolução da marca do **Mês da Equidade** com a integração das logos de cada divisão da **Proae-UFU**. Elas passaram por uma trajetória de desenvolvimento que, ano após ano, reflete o amadurecimento da identidade visual e o compromisso contínuo com a inclusão e a justiça social. Essa evolução pode ser observada em três fases distintas:

Primeira fase:

A logo inicial foi criada com o objetivo de simbolizar a diversidade e a inclusão, utilizando elementos visuais que evocam justiça e equidade. Um dos principais símbolos adotados foi o **pincel**, integrado à logo oficial da UFU, representando uma universidade em processo

de “ser pintada” por novas cores e perspectivas. Essa fase se destacou por uma proposta visual que “pintou a UFU”, refletindo uma forte posição contra o racismo e outras formas de discriminação. O objetivo central era promover a **igualdade racial** e o respeito às diferenças, reafirmando o compromisso da universidade com a construção de um espaço mais inclusivo para todas as pessoas, independentemente de cor, gênero ou origem.

Segunda fase:

Com a evolução do conceito, a segunda fase trouxe uma modernização do logotipo. Foram adicionados elementos que conectam a identidade visual ao **Mês da Igualdade**, com uma **paleta de cores mais vibrante** e a incorporação de ícones que simbolizam a diversidade de gênero, as etnias e a representatividade. Outro destaque dessa fase foi a introdução do **baobá**, uma árvore ancestral africana, como símbolo do amanhecer e da **ancestralidade**, destacando a importância da história e da cultura na construção de um futuro mais equitativo. O baobá passou a representar o reconhecimento das raízes históricas e culturais, especialmente para populações afrodescendentes e indígenas, fortalecendo o compromisso da UFU com **políticas afirmativas e de reparação**.

Terceira fase:

Na fase mais recente, o logotipo foi refinado com um foco maior em **acessibilidade** e **visibilidade**, após diversas reflexões que contaram com a participação de coletivos, como a **Diepafro**, o **Neab**, o **Neabi** e o **Movimento Negro**. O amadurecimento e a transformação do **Mês da Igualdade** em **Mês da Equidade** refletem a mudança de elementos que representam uma UFU cada vez mais inclusiva e equitativa, tanto em suas práticas quanto em suas políticas. Nessa fase, houve também a substituição do **baobá** pelo **ipê-amarelo**, uma vegetação de origem brasileira, como símbolo da **diversidade**

nacional. O ipê simboliza o orgulho das raízes brasileiras e a inclusão de todas as regiões e culturas do país, reforçando o caráter acolhedor e diversificado da universidade.

CAMPANHAS INSTITUCIONAIS

Em 2023, a campanha “Por uma universidade sem racismo”, criada pelo CEER e promovida pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Proae), marcou um passo importante nesse compromisso, com debates, rodas de conversa e materiais informativos em todos os *campi*. Essas iniciativas não só educam a comunidade sobre a importância da igualdade racial e da inclusão, mas também ajudam a consolidar uma cultura institucional que combate o preconceito e fomenta o respeito à diversidade. Além disso, foram distribuídos folders e cartazes em todos os *campi*, reforçando a mensagem da campanha em cada espaço da UFU.

Campanhas formativas e educativas como essa desempenham um papel fundamental, pois transformam o ambiente universitário em um espaço mais justo, empático e acolhedor para todas as pessoas, influenciando positivamente tanto a universidade quanto a sociedade em geral. Por meio de debates, palestras, materiais informativos e ações práticas, essas campanhas ajudam a educar a comunidade sobre a importância de um ambiente inclusivo, estimulam o diálogo e promovem a empatia. Elas também contribuem para a construção de um espaço acadêmico mais justo e preparado para acolher a diversidade, gerando impactos positivos dentro e fora da universidade.



Figura 15: Campanha. | Fonte: UFU, 2023.



Figura 16: Cartazes nos campi da Universidade Federal de Uberlândia. | Fonte: Arquivo Proae, 2023

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou as iniciativas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), principalmente sob a liderança da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Proae), para promover a inclusão, combater o racismo e celebrar a diversidade. Ele destacou o desenvolvimento do Mês da Igualdade, transformado em Mês da Equidade, como marco de uma cultura institucional antirracista, e incluiu uma análise das campanhas institucionais, das

ações afirmativas e das regulamentações voltadas para a valorização de grupos sociais, além da criação de um ambiente acadêmico justo e acolhedor.

A UFU mantém seu compromisso com a equidade e a justiça social por meio de práticas inclusivas e de uma estrutura institucional voltada à promoção da igualdade. As ações afirmativas e campanhas como “Por uma universidade sem racismo” reforçam a missão da universidade de construir uma comunidade acadêmica onde cada pessoa seja valorizada, com igualdade de oportunidades e respeito à diversidade. Ao se tornar uma referência em boas práticas inclusivas, a UFU contribui para uma sociedade mais justa e engajada no combate às desigualdades.

O **Mês da Equidade na UFU** passa, portanto, a ser uma iniciativa contínua, que busca fazer da universidade um modelo de inclusão, celebrando a diversidade e promovendo a equidade em ações práticas e duradouras. Cada edição vai além de eventos pontuais, consolidando uma cultura que combate as desigualdades e valoriza a justiça social. A UFU usa a ocasião para reforçar a importância de legislações como a Lei de Cotas, que são fundamentais para democratizar o ensino superior e criar políticas afirmativas que garantam acesso e permanência a estudantes negros, quilombolas e indígenas.

Essas ações destacam o papel da UFU como uma instituição que não apenas adota uma postura antirracista, mas também atua ativamente para inspirar a sociedade por meio de boas práticas, servindo como um catalisador para um futuro mais igualitário, onde as oportunidades acadêmicas e de desenvolvimento sejam amplamente acessíveis.

No entanto, é necessário reconhecer que ele é parte de uma construção para uma universidade verdadeiramente inclusiva e equitativa. Os desafios são significativos, mas a UFU precisa estabelecer setores, procedimentos e fluxos bem definidos, além de implementar ações periódicas que consolidem a inclusão e o

combate ao racismo de forma contínua. Somente com uma estrutura sólida e comprometida é possível avançar na superação das desigualdades e garantir um ambiente acadêmico que respeite e valorize a diversidade em todas as suas dimensões.

REFERÊNCIAS

Brasil. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificando as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: Abril, 2024.

Brasil. Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011. Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12519.htm. Acesso em: Abril, 2024.

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, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: Abril, 2024.

Universidade Federal de Uberlândia. Resolução CONSUN nº 13, de 2018. Institui a Política de Educação das Relações Étnico-Raciais na Universidade Federal de Uberlândia. Conselho Universitário, Uberlândia, MG, 2018. Disponível em: <https://www.ufu.br>. Acesso em: Abril, 2024.

Universidade Federal de Uberlândia. (2019). *Relatório Final Mês da Igualdade 2019*. Uberlândia: PROAE/DIRES.

Universidade Federal de Uberlândia. Pró-Reitoria de Assistência Estudantil. (2020). *DIPAE promove em novem-*

bro o Mês da Igualdade na UFU. Disponível em: <https://www.proae.ufu.br/acontece/2020/11/dipae-promove-em-novembro-o-mes-da-igualdade-ufu>. Acesso em: Abril, 2024.

Universidade Federal de Uberlândia. (2021). *Mesa de Abertura: Racismo e Direitos*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZI-sbf8TJcU>. Acesso em: Abril, 2024.

Universidade Federal de Uberlândia. (2021). *Mesa: Cotas na Universidade*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Cw5qNDBaill>. Acesso em: Abril, 2024.

Universidade Federal de Uberlândia. (2021). *Relatório Final Mês da Igualdade 2021*. Uberlândia: PROAE/DIRES.

Universidade Federal de Uberlândia. (2021). *Ações para o Mês da Igualdade NEAB*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Dyf7kBOca20>. Acesso em: Abril, 2024.

Universidade Federal de Uberlândia. (2021). *Raízes Congadeiras - Encontro Virtual*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dAdCcF0WvU0&t=4s>. Acesso em: Abril, 2024.

Universidade Federal de Uberlândia. (2021). *História e Negritude Negras em todas as (p)Artes*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NwJOAhnxWyA>. Acesso em: Abril, 2024.

Universidade Federal de Uberlândia. (2022). *Mês da Igualdade e Equidade 2022 - Relatório Final*. Uberlândia: PROAE/DIRES.

Universidade Federal de Uberlândia. (2022). *Resolução CONSEX UFU nº 20/2022: Núcleos de Apoio e Atenção ao Estudante (NAAEs)*. Disponível em: <https://www.proae.ufu.br/legislacoes/resolucao-consex-ufu-no-20-2022-nucleos-de-apoio-e-atencao-ao-estudante-naaes>. Acesso em: Abril, 2024.

Universidade Federal de Uberlândia. Pró-Reitoria de Assistência Estudantil. (2022). *Abertura oficial do Mês da Igualdade+Equidade*. Disponível em: <https://comunica.ufu.br/ufu-em-imagens/2022/11/abertura-oficial-dos-mes-da-igualdadeequidade>. Acesso em: Abril, 2024.

Universidade Federal de Uberlândia. Comissão Institucional de Educação para as Relações Étnico-Raciais (CEER/UFU). (2023). *Por uma Universidade sem racismo: Campanha e atividades para a promoção das relações étnico-raciais*. Uberlândia, MG. Acesso em: Abril, 2024.

Universidade Federal de Uberlândia. Pró-Reitoria de Assistência Estudantil. (2024). *Mês da Equidade 2023*. Disponível em: <https://www.proae.ufu.br/central-de-conteudos/imagens/2024/01/mes-da-equidade-2023>. Acesso em: Abril, 2024.

Universidade Federal de Uberlândia. (2023). *Mês da Equidade – Aquilombamentos nos 20 Anos da Lei 10.639/2003*.

Universidade Federal de Uberlândia. (2023). *Fui vítima de racismo. O que fazer?* Disponível em: <https://comunica.ufu.br/noticias/2023/03/fui-vitima-de-racismo-o-que-fazer>. Acesso em: Abril, 2024.

Universidade Federal de Uberlândia. (2021). *NEAB/UFU comemora 15 anos com ações e conquistas desde sua implementação*. Disponível em: <https://comunica.ufu.br/noticias/2021/11/neabufu-comemora-15-anos-com-acoas-e-conquistas-desde-sua-implementacao>. Acesso em: Abril, 2024.

Sobre os(as) Autores(as)

Adeonn Amaral

Graduando em Geografia - Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Técnico em Controle Ambiental pela Escola Técnica de Saúde (ESTES/UFU). Membro do Observatório de Políticas Públicas LGBT-QIAPN+ de Uberlândia.

Alexandre Bianchi de Souza

Graduado em História pela UFU e em Pedagogia pela UNIFRAN. Especialização em Supervisão, Gestão e Inspeção Escolar pela Universidade Cândido Mendes (RJ) e mestre em educação pelo PPGED-UFU. Professor da Prefeitura Municipal de Uberlândia.

✉ E-mail: souzaufu@hotmail.com

Aline dos Santos Pereira

Graduanda do curso de Serviço Social pela Universidade Federal de Uberlândia/Pontal. Colaboradora do Projeto Laboratório de Ensino "Cota não é esmola". Integrante do PET Conexões: Saúde, Cultura e Saberes.

Ana Julia da Silva

Discente do curso de Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia/Pontal. Colaboradora do Projeto Laboratório de Ensino "Cota não é esmola".

Antônio Neto Ferreira dos Santos

Possui Doutorado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - com período sanduíche na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCEUC) da Universidade de Coimbra (2018); Mestrado em Educação (PPGED/UFU) (2006) e Graduação em Pedagogia - Habilitações: Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Inspeção

Escolar e Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Faculdade de Educação (FACED) da UFU (2003). Graduação em Direito na Faculdade de Direito (FADIR) da UFU (2024), em andamento. Tem experiência na área de Educação Superior e Educação básica, em formação docente, orientação educacional, pedagógica e atitude de estudar no ambiente universitário; em relatoria de pareceres sobre protocolos de pesquisa do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) da UFU, nas áreas de ciências humanas e ciências sociais aplicadas. Atualmente é Técnico em Assuntos Educacionais da UFU, atuando na Divisão de Promoção de Igualdades e Apoio Educacional (DIPAE) da Diretoria de Inclusão Promoção e Assistência Estudantil (DIRES) da Pró-reitoria de Assistência Estudantil (PROAE).

✉ E-mail: antonioneto@ufu.br

Antônio Oliveira Júnior

Graduação em Geografia. Doutor em Geografia. Professor Associado da Universidade Federal de Uberlândia/Pontal. Membro do Observatório das Cidades e do Núcleo Estudos e Pesquisas em Humanidades Digitais (NEPEHD). Orientador no Projeto Laboratório de Ensino “Cota não é esmola”.

✉ E-mail: antonio.oliveira@ufu.br

Beatriz Lopes dos Santos

Graduação em Enfermagem.

✉ E-mail: beatriz.dos@ufu.br

Bernardo Augusto Arantes Dias

Graduação em direito pela Universidade Federal de Uberlândia. Messtrando em direito público pela Universidade Federal de Uberlândia. Bolsista do (a): Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, CAPES.

✉ E-mail: bernardoardias@gmail.com.

Brena Braga Faria

Graduação em Direito. Professora da educação básica e mestranda em direito público pela Universidade Federal de Uberlândia. Bolsista do (a): Coordenação de aperfeiçoamento de nível superior, CAPES.

✉ E-mail brena.faria@ufu.br.

Cairo Mohamad Ibrahim Katrib

Graduação em Geografia (UFG), mestre (UFU) e doutor em História (UnB). Especialista em Educação para a Ciência-UFU(1998), em Planejamento Educacional Universidade Salgado de Oliveira (1999). Professor da Universidade Federal de Uberlândia.

✉ E-mail: cairo@ufu.br

Cândice Lisboa Alves

Graduada em Direito pela Universidade Federal de Viçosa. Mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa. Doutora em Direito Público pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professora Adjunta do Curso de Direito e Mestrado em Direito da Universidade Federal de Uberlândia. Professora das cadeiras de Jurisdição Constitucional e Organização do Estado do Curso de Graduação em Direito.

✉ E-mail: candicelisboa@ufu.br

Cristiane Coppe de Oliveira

Graduação em Matemática-Licenciatura (UFJF). Mestre em Educação Matemática (Unesp) e doutora em Educação (FE-USP). Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa e FE-USP. Diretora da DIEPAFRO/UFU. Docente do ICENP/UFU.

✉ E-mail: criscopp@ufu.br

Edivaldo Junior Aparecido Carvalho

Graduado em Jornalismo, Secretário da União Estadual dos Estudantes de Minas Gerais 2023/2025.

Elaine Saraiva Calderari (org.)

Técnica em Edificações (1999-Centro Paula Souza- RP-SP), Graduação em Arquitetura e Urbanismo (2006-UFU); Mestrado em Engenharia Urbana (2012-UFU); Doutorado em Arquitetura e Urbanismo (2018-USP), Docente da Faculdade de Arquitetura, Urbanismo e Design (2007-2009- UFU), Coordenação de projetos (2010-2015-DIPRO-PREFE- UFU), Pró-reitora de Assistência Estudantil (2017-2024- PROAE-UFU). Foi vice-coordenadora do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis - Fonaprace da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (2021). Coordenadora (2020) e vice-coordenadora (2019 e 2024) do Fonaprace Regional Sudeste. Conselheira Estadual do Conselho de Arquitetura e Urbanismo de Minas Gerais - CAUMG (2021-2026); Coordenadora (2021-2022) e vice (2023) da Comissão de Organização e Administração- CAUMG. Presidente (2021-2024) e vice (2019-2020) do Conselho Curador da RTU - Fundação Rádio e Televisão Educativa de Uberlândia.

✉ E-mail: elainesc.ufu@gmail.com e elaine.ufu@ufu.br

Helder Eterno da Silveira (org.)

Possui graduação em Química: Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal de Uberlândia (1997). Especialista em Educação para Ciência - Faculdade de Educação - UFU (2000). Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Uberlândia (2002). Doutor em Educação pela UNICAMP (2008), com estágio de doutoramento na Faculdade de Ciências e Tecnologia - Secção de História da Ciência da Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Em 2013 e 2015 realizou aperfeiçoamento na Stanford University (EUA), no Stanford Teacher Education Program (STEP). Em 2014 participou da Escola de Formação de Professores no CERN (Centro Europeu de Pesquisa Nuclear), em Genebra -Suiça. Atualmente é Pro-reitor de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Uberlândia, coordenador do Colégio de Pró-Reitores e Pró-Reitoras de Extensão da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e presidente do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Instituições públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX).

✉ E-mail: helder.silveira@ufu.br

Henrique Augusto Barbosa Archanjo

Graduando do curso de Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia/Pontal. Integrante dos grupos de estudo e pesquisa NEPEGAMA e GEPETRACS. Colaborador externo no Projeto Laboratório de Ensino “Cota não é esmola”.

✉ E-mail: henrique.augusto.hto@gmail.com

Humberto Bersani

Graduação e Doutorado em Direito pela USP. Professor da Universidade Federal de Uberlândia. Assessor Especial de Assuntos Internacionais do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (AEAI/MDHC)

✉ E-mail: humbertobersani@ufu.br

Igor Matos da Silva

Graduando em Psicologia pela UFU, Colaborador do Projeto Edital PROGRAD Nº 12/2022 / DIREN/DIFDI.

✉ E-mail: igor_ms20@yahoo.com.br

Isabel Maria Lopes

Graduação em Letras, pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM), Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

✉ E-mail: bellopes440@gmail.com

Ivete Batista da Silva Almeida

Bacharel, Mestre e Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo - USP. Atualmente é docente efetiva do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia nos cursos de graduação em História. É docente do Programa de Mestrado em Ensino de História - ProfHistoria-UFU. Coordenadora e Presidente do Conselho Consultivo do Centro da Memória da Cultura Negra “Graça do Aché”, equipamento cultural DICULT/UFU. Desenvolve pesquisa financiada pelo programa DEMANDA UNIVERSAL FAPEMIG e pesquisa na Universidade do Minho - UMINHO-Portugal, em parceria com Professor Dr. José Antonio Martin Moreno Afonso. É Pesquisadora Associada

do NEAB-UFU; Líder do grupo “Estudos Negros” - Grupo de Pesquisa em História e Representações dos povos e das culturas de matrizes africanas. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar sobre Saúde, Educação e Educação Física (GIPEEF), na linha de pesquisa Educação, Contemporaneidade e Representações Sociais. Os trabalhos da pesquisadora concentram-se nas Áreas de: História e Cultura Visual, História Cultural com ênfase em Representações Sociais e Imagens de controle, História da África, Educação para relações étnico-raciais, História Visual da Cultura Brasileira de matrizes Africanas; Feminismo Negro; História e Perspectiva Decolonial.

✉ E-mail: ivete.almeida@ufu.br

Jane Maria dos Santos Reis

Graduação em Ciências Sociais pela UFU. Mestre e Doutora em Educação pelo PPGED-UFU. É especialista em Ciências da Religião, pela Universidade Católica de Uberlândia e em Metodologia da Educação a Distância, pela Faculdade Cidade de João Pinheiro. Técnica da Universidade Federal de Uberlândia (PROGRAD).

✉ E-mail: jmsreis@ufu.br

João Carlos de Oliveira

Graduação em Geografia – Universidade Federal de Uberlândia. Prof – Área Ambiental – da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia. Coordenador do Projeto Edital PROGRAD Nº 12/2022 / DIREN/DIFDI. ESPECIALIZAÇÃO EM: Ciências do Ambiente pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG), Planejamento Urbano pela Universidade de Brasília (UnB/DF) Atua nas áreas de: Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos, Dengue, Mobilização Social, Vigilância em Saúde e Educação Popular em Saúde, Geografia da Saúde, Educação das Relações Étnico-Raciais e Ambientais (Racismo Ambiental). Professor do Mestrado Profissional - Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador (Instituto de Geografia - Universidade Federal de Uberlândia). Membro (Coordenação de Articulação Dialógica com a Educação Básica e Técnica) do Núcleo de Estudos AfroBrasileiros (NEAB) da Universidade Federal de Uberlândia.

✉ E-mail: oliveirajotaestes@ufu.br

Josy Dayanny Alves Souza

Graduada e Doutoranda em Geografia. Professora [substituta] da Universidade Federal de Uberlândia/Pontal. Pesquisadora no Laboratório de Estudos de Gênero, Étnico-Raciais e Espacialidades (La-Gente/UFG). Coordenadora no Projeto Laboratório de Ensino “Cota não é esmola”.

✉ E-mail: josy.souza@ufu.br

Kaellanne Cristina Cardoso Eduardo

Graduanda em Direito na Universidade Federal de Uberlândia.

Kathleen Rafaela Urias Betti

Graduanda em Direito na Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisadora bolsista da FAPEMIG e Coordenadora Discente do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB- UFU).

✉ E-mail: kathleenurias@gmail.com.

Lara de Paula Rodrigues Araújo

Graduanda em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Bolsista do Projeto Edital PROGRAD Nº 12/2022 / DIREN/DIFDI.

✉ E-mail: laradepaularodriguesaraujo@gmail.com

Leliane Bernardes Gebrim

Graduada em Psicologia: Licenciatura, Bacharelado e Formação de Psicólogo pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2001-2006), mestrado em Psicologia Aplicada – subárea Desenvolvimento Humano e Aprendizagem pela UFU (2012-2014). Especialização em Neuropsicologia Clínica pelo Instituto Brasileiro de Neuropsicologia - IBNeuro - Brasília-DF (2017-2019). Atuação em psicologia escolar nos ensinos de nível técnico, tecnológico e superior no Instituto Federal Goiano Campus Rio Verde (2009 a 2012) e na Universidade Federal de Uberlândia (2012 – atual). Atuação como neuropsicóloga clínica e escolar em projetos de extensão comunitária junto ao Serviço Especializado em Desenvolvimento e Aprendizagem do Ambulatório Infantil do Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia (2017 - 2018) e, atualmente, é preceptora da residência

multiprofissional em saúde (área Psicologia) no mesmo serviço do HC-UFU.

✉ E-mail: leiliane@ufu.br

Lívia Kelly Araújo Nascimento

Graduanda do curso de Serviço Social pela Universidade Federal de Uberlândia/Pontal. Colaboradora do Projeto Laboratório de Ensino “Cota não é esmola”.

✉ E-mail: livia.nascimento@ufu.br

Luciana dos Santos Silva

Graduação em Direito (ULBRA-Manaus), Mestrado em Constitucionalismo e Direitos na Amazônia (PPGDIR-UFAM) e membro do grupo de pesquisa Direito e Realidade Brasileira (UFU).

✉ E-mail: cianasantos@gmail.com.

Luiz Gustavo de Souza Araújo (Luiza Araújo)

Graduada e Mestranda em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia/Pontal. Presidente da ONG Vânia Lafit. Colaboradora externa no Projeto Laboratório de Ensino “Cota não é esmola”.

✉ E-mail: luizmendeszw@gmail.com

Maria Cecília de Lima

Graduação em Letras pela UFU. Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Docente do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

✉ E-mail: mariaceciliadelima@ufu.br

Natália Batista Vasconcelos

Graduação em Serviço Social pelo Centro Universitário do Triângulo (2004). Mestrado em Ciências Sociais pela UFU (2014). Especialização em Gestão e Políticas Públicas pela Faculdade Católica de Uberlândia (2010) Especialização em Saúde Mental pela Faculdade

Católica de Uberlândia (2013). Atualmente é Técnico Administrativo em assuntos sociais na UFU, atuando como Assistente Social na Pro-Reitoria de Assuntos Estudantil, na Divisão de Promoção de Igualdades e Apoio Educacional, desenvolvendo os programas assistenciais voltados aos discentes do Programa Convênio Estudante Graduação (PEC-G) beneficiados pelo Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAE), e aos discentes indígenas e quilombolas beneficiados pelo Programa Permanência, bem como ações voltadas para inclusão e igualdades sociais no âmbito da Assistência Estudantil dentro da educação do ensino superior.

✉ E-mail: natalia.vasconcelos@ufu.br

Rafaela Rodrigues Martins

Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

✉ E-mail: rafaela.martins1504@gmail.com

Raquel Virginia Lopes

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Geremário Dantas, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

✉ E-mail: rqlcorte@gmail.com

Taynara Santiago

Graduanda em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Colaboradora do Projeto Edital PROGRAD Nº 12/2022 / DIREN/DIFDI.

✉ E-mail: taynara.santiago@ufu.br

Sauloéber Társio de Souza (org.)

Graduado e Mestre em História (UNESP-Franca), Doutor em Educação (UNICAMP) e Estágio Pós-doutoral em História (UNIFESP). Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e do ProfHistória (UFU). Membro do NEPHE (Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação), da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e da ANPUH-Minas Gerais.

Coordenador do NEPFE-ICHPO (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos da Educação) e da DIPAE-PROAE (Divisão de Promoção de Igualdades e Apoio Educacional). Em parceria, organizou os livros “Do Público ao Privado, do Confessional ao Laico: A história das instituições escolares na Ituiutaba do século XX” (2009) e “Memórias, Histórias e Crônicas Tijucanas - Publicações Póstumas de Hélio B. de Paiva” (2018) ambos pela EDUFU, além deles os livros “Grupos Escolares na Modernidade Mineira: Triângulo e Alto Paranaíba” (2012) e “Cinema e Ensino de História da Educação” (2013) ambos pela editora Alínea. Também publicou pela editora Pontes a coletânea “História da Educação no Nordeste Paulista” e “Diversidade Sexual e de Gênero na Universidade Federal de Uberlândia: entre limites e desafios” (EDUFU, 2023).

✉ E-mail: sauloeber@gmail.com

Valéria Maria Rodrigues

Graduação em Serviço Social (UNIT). Mestre em Educação (UFU) e Doutorando em Educação (UNIUBE), Diretora de Extensão da PROE-XC-UFU (2020-2024). Possui pós-graduação em Política e Pesquisa em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF.

✉ E-mail: valeria.rodrigues@ufu.br

Yara Magalhães dos Santos

Possui graduação em Psicologia (UFU), Mestrado em Educação (UFG) e Doutorado em Educação (UFSCar).

✉ E-mail: yara_msantos@ufu.br

As tipografias deste livro foram compostas em:
Roboto Serif (corpo do texto)
Roboto (títulos e subtítulos)